

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A CONSTRUÇÃO  
(RE)CONSTRUÇÃO DO  
TRABALHO PEDAGÓGICO DE  
UMA ESCOLA FUNDAMENTAL:  
Um estudo de caso**

**RENATA NUNES VASCONCELOS**

**BELO HORIZONTE**

**1998**

370.71  
V 331 c  
T

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A CONSTRUÇÃO  
(RE)CONSTRUÇÃO DO  
TRABALHO PEDAGÓGICO DE  
UMA ESCOLA FUNDAMENTAL:  
Um estudo de caso**

**Renata Nunes Vasconcelos**

**Belo Horizonte  
1998**

*Ac OK 09*  
**U.F.M.G. - BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA**



**INV 05**

*04*  
**NÃO DANIFIQUE ESTA ETIQUETA**

Renata Nunes Vasconcelos

**A CONSTRUÇÃO  
(RE)CONSTRUÇÃO DO  
TRABALHO PEDAGÓGICO DE  
UMA ESCOLA FUNDAMENTAL:  
Um estudo de caso**

ESTE LIVRO DEVE SER DEVOLVIDO NA ÚLTIMA  
DATA CARIMBADA

**DEVOLVIDO**

16/05/05

~~30 MAI 2005~~

~~07 JUN 2005~~

9 1 JUN 2007

**Devolvido**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

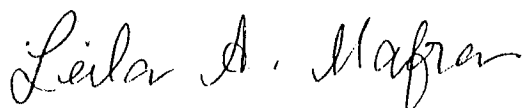
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Leila  
Alvarenga Mafra

nte  
io da UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA 281ª (Ducentésima Octogésima Primeira) DEFESA DE DISSERTAÇÃO NO  
COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA  
FAE/UFMG.

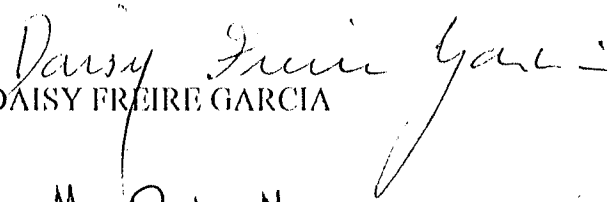
Aos vinte e nove dias do mês de maio de mil novecentos e noventa e oito, realizou-se na sala 307 da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, uma reunião para apresentação e defesa da dissertação: "**A Construção (Re)Construção do Trabalho Pedagógico de uma Escola Fundamental: um estudo de caso**", da aluna **RENATA NUNES VASCONCELOS**, requisito final para obtenção do Grau de Mestre em Educação. A banca examinadora, aprovada pelo Colegiado em 25/05/98, foi composta pelos seguintes professores: Leila de Alvarenga Mafra - Orientadora, Sônia Teresinha de Sousa Penin e Daisy Freire Garcia. Os trabalhos iniciaram-se às 14 horas e 05 minutos com a síntese da dissertação feita pela mestrande. Em seguida os membros da banca fizeram uma arguição pública à candidata. Terminadas as arguições, a banca examinadora se reuniu, sem a presença da candidata e do público, para fazer a avaliação final da defesa da dissertação apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou a dissertação aprovada, destacando sobretudo a originalidade do trabalho. O resultado final foi comunicado a **RENATA NUNES VASCONCELOS** e ao público, concedendo à aluna o título de Mestre em Educação, devendo encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 04 (quatro) exemplares. Nada mais havendo a tratar, eu, Neuza Maria de Paula Marques, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata que depois de lida e aprovada será por mim assinada e pelos membros da banca examinadora. Belo Horizonte, 29 de maio de 1998.



PROFª LEILA DE ALVARENGA MAFRA - Orientadora



PROFª SÔNIA TERESINHA DE SOUSA PENIN

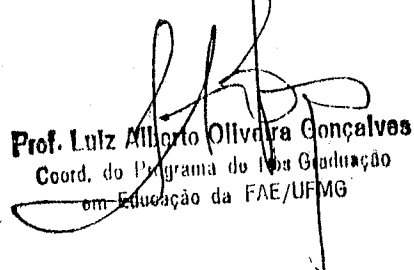


PROFª DAISY FREIRE GARCIA



NEUZA Mª PAULA MARQUES

Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação - FAE/UFMG



Prof. Lutz Alberto Oliveira Gonçalves  
Coord. do Programa de Pós-Graduação  
em Educação da FAE/UFMG

Dissertação Defendida e aprovada, em  
constituída pelas professoras:

de 1998, pela banca examinadora

---

Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Leila Alvarenga Mafra - Orientadora

---

Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Dayse Freire Garcia

---

Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Sônia Teresinha de Sousa Penin

## DEDICATÓRIA

À minha família, diante das adversidades, possibilitou a conclusão desse trabalho.

Ao meu pai, que mesmo ausente, marca sua presença no cotidiano.

Às professoras primárias, que no cotidiano do seu trabalho buscam a construção de propostas pedagógicas que atendam às crianças das camadas populares.

## AGRADECIMENTOS

Às pessoas aqui registradas o meu mais sincero agradecimento pela colaboração no processo de elaboração deste trabalho.

A Prof.<sup>a</sup> Leila Alvarenga Mafra, orientadora, pela atenção e confiança dispensadas nos momentos da elaboração desse trabalho.

Ao meu grupo de trabalho, Cláudia, Guilherme e Liliane, orientados pela Prof.<sup>a</sup> Amelinha, que em muito contribuíram para a elaboração do projeto de pesquisa.

Aos meus colegas do mestrado, que no decorrer dos anos tornaram-se AMIGOS.

À Juliana, Wesley, Sandra, Carla e Raquel, pela contribuição valiosa nas inúmeras transcrições de fitas e nas conversas simples e instigadoras presentes naqueles que estão iniciando no processo de investigação científica.

À Terezinha Cardoso e à Angela Dalben pelas trocas.

Às professoras da Escola Municipal Vila dos Meninos, pela oportunidade de realização da pesquisa bem como o compartilhar da experiência acumulada.

A todos os AMIGOS que emprestaram os ouvidos e olhos na leitura e escuta do texto.

*"Da humilde verdade*

*O cotidiano é o incógnito do  
mistério"*

*Mário Quintana*

*"O sociólogo não pode ignorar que  
aquilo que é próprio de seu ponto de  
vista é ser um ponto de vista sobre um  
ponto de vista."*

*Pierre Bourdieu*



## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| Lista de tabelas   | 10 |
| Lista de gráficos  | 11 |
| Lista de abreviaturas utilizadas                           | 12 |
| Resumo   | 13 |
| Introdução   | 14 |
| 1 - Abordagem metodológica                                 | 21 |
| 1.1 Os procedimentos de pesquisa                           | 26 |
| 1.2 As Entrevistas   | 28 |
| 1.3. As observações  | 30 |
| 2 - O espaço sócio-cultural: a escola e a Vila dos Meninos | 37 |
| 2.1 A Vila dos Meninos seu cenário sócio-cultural          | 38 |
| 2.2 A escola Vila dos Meninos - seu espaço físico          | 47 |
| 2.3 O atendimento escolar                                  | 49 |
| 2.4 Os números do desempenho escolar                       | 53 |
| 2.4.1. A evasão  | 53 |
| 2.4.2. Aprovação e reprovação                              | 55 |
| 2.5 O corpo docente - aspectos funcionais e de formação    | 57 |
| 2.5.1 Características pessoais                             | 61 |
| 2.5.2 Jornada de trabalho                                  | 62 |
| 2.5.3 A formação inicial e continuada das professoras      | 63 |

|   |     |
|---|-----|
| 3 - O processo de transformação do trabalho pedagógico: o projeto político-pedagógico, a equipe técnica e a direção escolar | 68  |
| 3.1 O processo de reconstrução de um novo trabalho pedagógico num pequeno fragmento da história                             | 68  |
| 3.2 A nova organização do trabalho pedagógico e o compromisso com a educação das camadas populares                          | 79  |
| 3.2.1 O projeto Político-Pedagógico   | 79  |
| 3.2.2 De equipe técnica para equipe pedagógica  | 86  |
| 3.2.3 A presença da direção na dimensão pedagógica do trabalho da escola  | 92  |
| 3.3 O desafio da continuidade - a mudança definitiva para a Vila  | 94  |
| 4 - A prática docente e as transformações no trabalho pedagógico  | 100 |
| 4.1 Elementos que integram a organização do trabalho pedagógico e a prática docente   | 104 |
| 4.1.1 A avaliação do processo de ensino-aprendizagem: objeto de reflexão da prática docente                                 | 105 |
| 4.1.1.1 O vivido - relatando uma situação   | 111 |
| 4.2 Os temas de estudo e o conteúdo escolar   | 113 |
| 4.2.1 A assembléia de sala de aula  | 119 |
| 4.3. O tempo na organização do trabalho pedagógico  | 125 |
| 4.3.1 As oficinas - prática pedagógica de intervenção na aprendizagem e de novo ordenamento no tempo escolar                | 137 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.1.4 A escola - local de trabalho e espaço de formação continuada | 144 |
| Considerações Finais   | 152 |
| Referências Bibliográficas   | 158 |
| Anexos   | 167 |

## LISTA DE TABELAS

|   |     |
|---|-----|
| 1. Quadro geral do atendimento escolar da EMVM 1990-1994        | 50  |
| 2. Número de turmas por série e ano letivo                      | 51  |
| 3. Taxa de evasão 1990-1994                                     | 55  |
| 4. Quadro de professor por ano                                  | 58  |
| 5. Curso de formação das professoras no 3º grau                 | 63  |
| 6. Movimento escolar da EMVM 1990-1994                          | 168 |
| 7. Número de alunos evadidos por série e ano                    | 169 |
| 8. Índice de evasão -Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte | 171 |
| 9. Taxa anual de alunos aprovados e alunos reprovados 1990-1994 | 172 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |     |
|--|-----|
| 1. Matrícula inicial e matrícula final 1990-1994 | 52  |
| 2. Alunos Evadidos 1990-1994                     | 53  |
| 3. Aprovados e Reprovados 1990-1994              | 56  |
| 4. Taxa anual de evasão 1990-1994                | 170 |
| 5. Desempenho Escolar 1990-1994                  | 173 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS UTILIZADAS**

**EMVM - Escola Municipal Vila dos Meninos**

**FAFICH - Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais**

**ONG- Organização não governamental**

**FAE-UFMG - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais**

**SMED - Secretaria Municipal de Educação**

**CAPE - Centro de Aperfeiçoamento do Profissional da Educação**

**PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira**

|   |     |
|---|-----|
| 3 - O processo de transformação do trabalho pedagógico: o projeto político-pedagógico, a equipe técnica e a direção escolar | 68  |
| 3.1 O processo de reconstrução de um novo trabalho pedagógico num pequeno fragmento da história                             | 68  |
| 3.2 A nova organização do trabalho pedagógico e o compromisso com a educação das camadas populares                          | 79  |
| 3.2.1 O projeto Político-Pedagógico   | 79  |
| 3.2.2 De equipe técnica para equipe pedagógica  | 86  |
| 3.2.3 A presença da direção na dimensão pedagógica do trabalho da escola  | 92  |
| 3.3 O desafio da continuidade - a mudança definitiva para a Vila  | 94  |
| 4 - A prática docente e as transformações no trabalho pedagógico  | 100 |
| 4.1 Elementos que integram a organização do trabalho pedagógico e a prática docente   | 104 |
| 4.1.1 A avaliação do processo de ensino-aprendizagem: objeto de reflexão da prática docente                                 | 105 |
| 4.1.1.1 O vivido - relatando uma situação   | 111 |
| 4.2 Os temas de estudo e o conteúdo escolar   | 113 |
| 4.2.1 A assembléia de sala de aula  | 119 |
| 4.3. O tempo na organização do trabalho pedagógico  | 125 |
| 4.3.1 As oficinas - prática pedagógica de intervenção na aprendizagem e de novo ordenamento no tempo escolar                | 137 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.1.4 A escola - local de trabalho e espaço de formação continuada | 144 |
| Considerações Finais   | 157 |
| Referências Bibliográficas   | 158 |
| Anexos   | 167 |



## INTRODUÇÃO

A temática "fracasso escolar" se faz presente na realidade educacional brasileira há várias décadas, mas somente a partir dos anos setenta, os estudos e pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem tornaram-se mais recorrentes, sobretudo nas escolas públicas de ensino fundamental. A partir de então, se ampliam as explicações, a "natureza das idéias" nesse campo temático, e são constituídas diferentes abordagens teórico-metodológicas sobre o assunto. (PATTO, 1991:9) Nesses estudos, as análises organicistas, a teoria do déficit sócio-cultural e a origem familiar do aluno, eram freqüentemente utilizados para fundamentar as explicações e as certezas mais "científicas" sobre o "fracasso escolar" e sobre os problemas dele advindos para as crianças das camadas populares na escola.

Atuando como professora em escolas de ensino fundamental da rede pública municipal, sempre incomodou-me os altos índices de repetência que se manifestam nessas escolas, e as explicações que seus profissionais atribuíam a esse fenômeno. Do ponto de vista do discurso organicista ou da perspectiva do déficit sócio-cultural do aluno, o fracasso escolar centrava-se, ora no discente, ora no professor, ora nos limites das experiências proporcionadas pelos familiares aos seus filhos.

Juntamente com outros professores, procurávamos soluções para o fracasso escolar das crianças das camadas populares, por meio de alternativas pedagógicas e que

apontassem outra explicação para esse fenômeno. Acreditávamos que parte dessas dificuldades poderia esta relacionada às formas de trabalho que prevaleciam entre os professores, sobretudo por não promoverem ou propiciarem uma discussão mais coletiva das ações pedagógicas, e dos problemas de ensino-aprendizagem existentes no interior das escolas. Aproximávamos assim, de alguns estudos que já na década de oitenta criticavam a produção anterior nesse campo, chamando atenção para a responsabilidade da escola, enquanto instituição, na produção do fracasso escolar.

A proposta por nós pretendida porém, não conseguia articular o conjunto dos profissionais da escola, e sempre esbarrávamos com entraves ou dificuldades, que favoreciam ao retorno seguro das práticas individuais de cada professor no interior da sala de aula. As dificuldades apontadas se reduziam à falta de tempo dos professores, ao atraso nas reuniões, à "resistência" de grupos que não queriam discutir os problemas, ao discurso das desigualdades sociais causadoras da exclusão dos alunos, e o próprio desanimo derivado do conjunto dessas dificuldades. Diante do insucesso dos alunos, o caráter burocrático da escola, a insuficiência de material escolar, a falta de interesse do professor na busca por solução para o problema, já não bastavam como explicações. As reflexões e análises realizadas sobre a prática docente envolvia assim, o professor num circuito fechado das determinações macroestruturais, restando-lhe apenas duas alternativas, resistir ou submeter-se a elas.

Nesse panorama, os referenciais teóricos sobre a professora primária, sobre o trabalho escolar e prática docente, analisavam muito mais as deficiências, as críticas e as carências desses espaços e desses profissionais, do que as possibilidades de transformá-

los. Para as pesquisadoras mexicanas, ROCKWELL e EZPELETA (1989), a escola tornou-se um objeto dedutível da teoria, onde a realidade escolar não era o centro da produção teórica.

Acreditávamos que para além dessas teorizações existia uma realidade escolar viva, da existência de positividade, "*no sentido do existente*" que fazia parte do cotidiano escolar, e apontava uma outra direção. (ROCKWELL & EZPELETA, 1989:10). Acreditávamos, ainda que a estrutura individualizada e hierarquizada do trabalho docente, dificultava a reflexão mais sistemática e coletiva dos problemas das escolas, impedindo que outras explicações e ações pedagógicas emergissem e possibilitassem o aperfeiçoamento dos processos e dos resultados escolares. Partíamos assim de uma questão fundamental: se a escola produz desigualdades pode também reduzi-las, caso fossem oportunizados à escola e aos seus profissionais, novos espaços e situações para pensar, planejar e organizar o trabalho pedagógico, e se construir outras relações sociais que dessem sentido ao cotidiano escolar e a sua prática profissional.

↳ Dessa forma pretendeu-se inicialmente nesse trabalho, analisar as mudanças construídas e processadas pelos professores no trabalho pedagógico de uma escola pública da rede municipal, e as repercussões/impacto dessas mudanças sobre a prática docente, sobre as relações entre os professores e profissionais da educação, e sobre os resultados escolares. O estudo localiza-se portanto, no espaço escolar denominado por NÓVOA(1992:40) como "*meso ou entre dois*", ou seja, situa-se entre os dois pólos mais privilegiados no campo educacional: o macro das relações entre a escola e o sistema educativo, e o micro, da sala de aula.

Nesse campo temático, os estudos sobre o trabalho docente partiam quase sempre de análises das relações de poder no interior da escola, da fragmentação/divisão das atividades de diferentes profissionais face as funções e posições por eles assumidas nas escolas. Consolidou-se assim, uma perspectiva de análise do cotidiano escolar, como reflexo das relações sociais de produção da sociedade capitalista. Essas relações estabelecidas no interior da organização escolar passam a ser avaliadas "a priori", pois se submetiam a um processo de racionalização e de controle que estava fora da escola, nos moldes daquele que prevalecia na produção fabril.

Embora PARO, já em 1986, procurasse mostrar a inadequação do uso do paradigma de organização da empresa capitalista para a administração de uma escola pública, e apontasse para a necessidade de análises mais específicas sobre a escola como um local de trabalho e sobre o trabalho docente como condição para interpretação mais adequada dessa realidade, poucos estudos existiam nessa direção, conforme HYPÓLITO (1997) afirma em seu estudo.

Esta pesquisa pretendeu assim, caminhar numa outra perspectiva. Optamos pelo estudo do cotidiano escolar partindo do pressuposto que o trabalho docente resulta de processos históricos dinâmicos construídos socialmente e de relações sociais firmadas pelos diferentes atores sócio-culturais que atuam nesse cotidiano escolar. A dinâmica e a especificidade do trabalho escolar não estaria assim, definida a priori, mas seria construída e reconstruída nesse cotidiano, necessitando ser pesquisada a partir do "locus" escolar. Os professores e os profissionais da educação, no processo de construção de uma proposta de mudança pedagógica, no cotidiano escolar, poderiam

se contrapor ao modelo de organização fabril negando sobretudo, os aspectos da hierarquização, fragmentação e desqualificação a eles atribuídos e ao seu trabalho. (GARCIA, 1995)

Assim, afirmava-se, a possibilidade de atores escolares consolidarem propostas e práticas pedagógicas que questionassem os pressupostos e a determinação linear daquelas análises. Negávamos também, o olhar sobre o trabalho escolar como algo definido sobretudo por regulamentações e normas estabelecidas pelo Estado e pelos seus representantes educacionais. Questionávamos, a percepção do professor como um mero executor dessas normas e regulamentos, ou um mero reprodutor passivo de uma ideologia dominante, alienado frente ao peso das determinações macroestruturais.

A perspectiva defendida nesse estudo é a de tentar olhar para o professor como alguém que participa ativamente na construção histórica da trajetória de uma escola e do trabalho docente no seu interior. Caberia portanto indagar, quem é esse professor, o que pensa sobre o seu trabalho, como a sua história profissional é construída na escola, quais os embates presentes nessa trajetória, e como a constituição coletiva de outras formas de trabalho promove também a formação do professor, agora em serviço. Esse professor despontaria assim, como um profissional que analisa e reflete sobre o seu próprio trabalho e sobre o trabalho coletivo da escola e na escola.

No decorrer da pesquisa de campo, contudo, ocorreu a implantação da Proposta político-pedagógica da Escola Plural em todas as escolas do município de Belo Horizonte. Estabeleceu-se assim, um impasse nesse estudo: analisar o movimento que

vinha sendo construído no cotidiano da escola pesquisada e as inovações introduzidas em decorrência da nova proposta da rede municipal. Acreditamos que esses dois movimentos poderiam trazer novos elementos para o estudo, e para a compreensão dos processos de mudanças no interior das escolas.

A realidade do cotidiano escolar acabou portanto, dando novos rumos para a pesquisa, e optamos por incorporar dois movimentos que se confrontavam na vida escolar e na experiência dos professores. Passamos a analisar as práticas pedagógicas que se constituíam nesse cotidiano, no momento anterior e posterior a implantação da Proposta Escola Plural.

Há que se deixar claro, no entanto, que nosso objetivo não era o de analisar o processo de implantação dessa proposta pedagógica e suas repercussões para o trabalho docente. Mas foi impossível não captar os impasses e as repercussões que esse projeto educativo trouxe para a prática da professora no momento da realização do estudo.

Por isso, escrever sobre o trabalho pedagógico de uma escola da rede municipal, naquele momento, requeria alguns cuidados. Nesta escola em particular, torna-se ainda mais delicado, uma vez que, muitos dos princípios da Proposta pareciam encontrar respaldo em determinadas práticas em discussão e implantação por seus profissionais.

Os nomes utilizados neste trabalho para designar a escola e a vila onde ela se localiza são todos fictícios. A escolha do nome Vila dos Meninos, pareceu-nos aquela que mais se aproximava da realidade do lugar, diante da grande quantidade de crianças que se vê

pelas ruelas da vila.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro, apresentaremos a abordagem metodológica utilizada na pesquisa bem como as inquietações, e impasses surgidos na realização desse estudo.

No segundo capítulo caracterizaremos a Vila dos Meninos onde se localiza a escola bem como os aspectos físicos, do atendimento escolar e do seu corpo docente, e os indicadores do desempenho escolar dos alunos nos últimos cinco anos.

No terceiro capítulo descreveremos e analisaremos as transformações no trabalho pedagógico que foram sendo construídas e reconstruídas no cotidiano da escola Vila dos Meninos, e sua repercussão sobre o trabalho da professora.

No quarto capítulo, serão discutidos os impasses e contribuições da nova proposta de organização do trabalho pedagógico para a prática docente das professoras da escola.

## INTRODUÇÃO

A temática "fracasso escolar" se faz presente na realidade educacional brasileira há várias décadas, mas somente a partir dos anos setenta, os estudos e pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem tornaram-se mais recorrentes, sobretudo nas escolas públicas de ensino fundamental. A partir de então, se ampliam as explicações, a "natureza das idéias" nesse campo temático, e são constituídas diferentes abordagens teórico-metodológicas sobre o assunto. (PATTO, 1991:9) Nesses estudos, as análises organicistas, a teoria do déficit sócio-cultural e a origem familiar do aluno, eram freqüentemente utilizados para fundamentar as explicações e as certezas mais "científicas" sobre o "fracasso escolar" e sobre os problemas dele advindos para as crianças das camadas populares na escola.

Atuando como professora em escolas de ensino fundamental da rede pública municipal, sempre incomodou-me os altos índices de repetência que se manifestam nessas escolas, e as explicações que seus profissionais atribuíam a esse fenômeno. Do ponto de vista do discurso organicista ou da perspectiva do déficit sócio-cultural do aluno, o fracasso escolar centrava-se, ora no discente, ora no professor, ora nos limites das experiências proporcionadas pelos familiares aos seus filhos.

Juntamente com outros professores, procurávamos soluções para o fracasso escolar das crianças das camadas populares, por meio de alternativas pedagógicas e que



apontassem outra explicação para esse fenômeno. Acreditávamos que parte dessas dificuldades poderia esta relacionada às formas de trabalho que prevaleciam entre os professores, sobretudo por não promoverem ou propiciarem uma discussão mais coletiva das ações pedagógicas, e dos problemas de ensino-aprendizagem existentes no interior das escolas. Aproximávamos assim, de alguns estudos que já na década de oitenta criticavam a produção anterior nesse campo, chamando atenção para a responsabilidade da escola, enquanto instituição, na produção do fracasso escolar.

A proposta por nós pretendida porém, não conseguia articular o conjunto dos profissionais da escola, e sempre esbarrávamos com entraves ou dificuldades, que favoreciam ao retorno seguro das práticas individuais de cada professor no interior da sala de aula. As dificuldades apontadas se reduziam à falta de tempo dos professores, ao atraso nas reuniões, à "resistência" de grupos que não queriam discutir os problemas, ao discurso das desigualdades sociais causadoras da exclusão dos alunos, e o próprio desânimo derivado do conjunto dessas dificuldades. Diante do insucesso dos alunos, o caráter burocrático da escola, a insuficiência de material escolar, a falta de interesse do professor na busca por solução para o problema, já não bastavam como explicações. As reflexões e análises realizadas sobre a prática docente envolvia assim, o professor num circuito fechado das determinações macroestruturais, restando-lhe apenas duas alternativas, resistir ou submeter-se a elas.

Nesse panorama, os referenciais teóricos sobre a professora primária, sobre o trabalho escolar e prática docente, analisavam muito mais as deficiências, as críticas e as carências desses espaços e desses profissionais, do que as possibilidades de transformá-

los. Para as pesquisadoras mexicanas, ROCKWELL e EZPELETA (1989), a escola tornou-se um objeto dedutível da teoria, onde a realidade escolar não era o centro da produção teórica.

Acreditávamos que para além dessas teorizações existia uma realidade escolar viva, da existência de positividade, "*no sentido do existente*" que fazia parte do cotidiano escolar, e apontava uma outra direção. (ROCKWELL & EZPELETA, 1989:10)

Acreditávamos, ainda que a estrutura individualizada e hierarquizada do trabalho docente, dificultava a reflexão mais sistemática e coletiva dos problemas das escolas, impedindo que outras explicações e ações pedagógicas emergissem e possibilitassem o aperfeiçoamento dos processos e dos resultados escolares. Partíamos assim de uma questão fundamental: se a escola produz desigualdades pode também reduzi-las, caso fossem oportunizados à escola e aos seus profissionais, novos espaços e situações para pensar, planejar e organizar o trabalho pedagógico, e se construir outras relações sociais que dessem sentido ao cotidiano escolar e a sua prática profissional.

Dessa forma pretendeu-se inicialmente nesse trabalho, analisar as mudanças construídas e processadas pelos professores no trabalho pedagógico de uma escola pública da rede municipal, e as repercussões/impacto dessas mudanças sobre a prática docente, sobre as relações entre os professores e profissionais da educação, e sobre os resultados escolares. O estudo localiza-se portanto, no espaço escolar denominado por NÓVOA(1992:40) como "*meso ou entre dois*", ou seja, situa-se entre os dois pólos mais privilegiados no campo educacional: o macro das relações entre a escola e o sistema educativo, e o micro, da sala de aula.

Nesse campo temático, os estudos sobre o trabalho docente partiam quase sempre de análises das relações de poder no interior da escola, da fragmentação/divisão das atividades de diferentes profissionais face as funções e posições por eles assumidas nas escolas. Consolidou-se assim, uma perspectiva de análise do cotidiano escolar, como reflexo das relações sociais de produção da sociedade capitalista. Essas relações estabelecidas no interior da organização escolar passam a ser avaliadas "a priori", pois se submetiam a um processo de racionalização e de controle que estava fora da escola, nos moldes daquele que prevalecia na produção fabril.

Embora PARO, já em 1986, procurasse mostrar a inadequação do uso do paradigma de organização da empresa capitalista para a administração de uma escola pública, e apontasse para a necessidade de análises mais específicas sobre a escola como um local de trabalho e sobre o trabalho docente como condição para interpretação mais adequada dessa realidade, poucos estudos existiam nessa direção, conforme HYPÓLITO (1997) afirma em seu estudo.

Esta pesquisa pretendeu assim, caminhar numa outra perspectiva. Optamos pelo estudo do cotidiano escolar partindo do pressuposto que o trabalho docente resulta de processos históricos dinâmicos construídos socialmente e de relações sociais firmadas pelos diferentes atores sócio-culturais que atuam nesse cotidiano escolar. A dinâmica e a especificidade do trabalho escolar não estaria assim, definida a priori, mas seria construída e reconstruída nesse cotidiano, necessitando ser pesquisada a partir do "locus" escolar. Os professores e os profissionais da educação, no processo de construção de uma proposta de mudança pedagógica, no cotidiano escolar, poderiam

se contrapor ao modelo de organização fabril negando sobretudo, os aspectos da hierarquização, fragmentação e desqualificação a eles atribuídos e ao seu trabalho. (GARCIA, 1995)

Assim, afirmava-se, a possibilidade de atores escolares consolidarem propostas e práticas pedagógicas que questionassem os pressupostos e a determinação linear daquelas análises. Negávamos também, o olhar sobre o trabalho escolar como algo definido sobretudo por regulamentações e normas estabelecidas pelo Estado e pelos seus representantes educacionais. Questionávamos, a percepção do professor como um mero executor dessas normas e regulamentos, ou um mero reprodutor passivo de uma ideologia dominante, alienado frente ao peso das determinações macroestruturais.

A perspectiva defendida nesse estudo é a de tentar olhar para o professor como alguém que participa ativamente na construção histórica da trajetória de uma escola e do trabalho docente no seu interior. Caberia portanto indagar, quem é esse professor, o que pensa sobre o seu trabalho, como a sua história profissional é construída na escola, quais os embates presentes nessa trajetória, e como a constituição coletiva de outras formas de trabalho promove também a formação do professor, agora em serviço. Esse professor despontaria assim, como um profissional que analisa e reflete sobre o seu próprio trabalho e sobre o trabalho coletivo da escola e na escola.

No decorrer da pesquisa de campo, contudo, ocorreu a implantação da Proposta político-pedagógica da Escola Plural em todas as escolas do município de Belo Horizonte. Estabeleceu-se assim, um impasse nesse estudo: analisar o movimento que

vinha sendo construído no cotidiano da escola pesquisada e as inovações introduzidas em decorrência da nova proposta da rede municipal. Acreditamos que esses dois movimentos poderiam trazer novos elementos para o estudo, e para a compreensão dos processos de mudanças no interior das escolas.

A realidade do cotidiano escolar acabou portanto, dando novos rumos para a pesquisa, e optamos por incorporar dois movimentos que se confrontavam na vida escolar e na experiência dos professores. Passamos a analisar as práticas pedagógicas que se constituíam nesse cotidiano, no momento anterior e posterior a implantação da Proposta Escola Plural.

Há que se deixar claro, no entanto, que nosso objetivo não era o de analisar o processo de implantação dessa proposta pedagógica e suas repercussões para o trabalho docente. Mas foi impossível não captar os impasses e as repercussões que esse projeto educativo trouxe para a prática da professora no momento da realização do estudo.

Por isso, escrever sobre o trabalho pedagógico de uma escola da rede municipal, naquele momento, requeria alguns cuidados. Nesta escola em particular, torna-se ainda mais delicado, uma vez que, muitos dos princípios da Proposta pareciam encontrar respaldo em determinadas práticas em discussão e implantação por seus profissionais.

Os nomes utilizados neste trabalho para designar a escola e a vila onde ela se localiza são todos fictícios. A escolha do nome Vila dos Meninos, pareceu-nos aquela que mais se aproximava da realidade do lugar, diante da grande quantidade de crianças que se vê

pelas ruelas da vila.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro, apresentaremos a abordagem metodológica utilizada na pesquisa bem como as inquietações, e impasses surgidos na realização desse estudo.

No segundo capítulo caracterizaremos a Vila dos Meninos onde se localiza a escola bem como os aspectos físicos, do atendimento escolar e do seu corpo docente, e os indicadores do desempenho escolar dos alunos nos últimos cinco anos.

No terceiro capítulo descreveremos e analisaremos as transformações no trabalho pedagógico que foram sendo construídas e reconstruídas no cotidiano da escola Vila dos Meninos, e sua repercussão sobre o trabalho da professora.

No quarto capítulo, serão discutidos os impasses e contribuições da nova proposta de organização do trabalho pedagógico para a prática docente das professoras da escola.

## 1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

*"Hoje penso que ajustar rumos é uma virtude de pesquisadores/as."*

*Marisa Costa*

Ao sair a campo o pesquisador tem algumas concepções, hipóteses e questionamentos que o estudo inicial para a elaboração de seu projeto lhe exige. Porém, ao dar início ao seu estudo essas suas "certezas" muitas vezes são colocadas em cheque e ele vai estabelecendo novos olhares a partir do observado.

Não fugi a essa regra. Fui a campo com alguns conceitos teóricos, minha história pessoal de mulher e professora primária, que se por um lado facilitava a inserção no mundo da escola, por outro trazia dificuldades. A familiaridade com o universo escolar pedia uma atitude constante de estranhamento, para não ficar presa às aparências que o cotidiano vai estabelecendo. As atitudes de duvidar e estranhar foram muito importantes.

Esse movimento que o pesquisador tem que fazer consigo mesmo de checar a todo momento suas "certezas" traz angústias e insônias. É um ir e vir a todo momento sobre o objeto de investigação. Em estudos que exigem uma permanência direta com o campo de pesquisa, como é o caso desta dissertação, demanda uma postura de quem busca compreender o mundo do sujeito, não sendo parte dele. Esse é o estranhamento de que falávamos antes, e que possibilita ao investigador continuar de fora desse mundo, mesmo

tentando estar dentro dele. É um exercício constante por parte do pesquisador de alguém que está entrando num ambiente conhecido, que é ao mesmo tempo novo e diferente.

Segundo BOGDAN & BIKLEN (1994), os estudos de campo exigem uma atitude do investigador de quem, "*aprende o modo de pensar do sujeito, mas não pensa do mesmo modo. É empático e, simultaneamente, reflexivo*". (BOGDAN & BIKLEN, 1994: 113)

Dentre os diferentes tipos de pesquisa, cuja a orientação metodológica é a abordagem qualitativa, este localiza-se entre aqueles denominados estudos de caso. Optamos por esse tipo, pois possibilitava o "*conhecimento do particular*", a compreender esse particular como uma unidade, sem que isso implicasse num afastamento do contexto sóciohistórico. (ANDRÉ, 1995:31) ✧

Esse mergulho do pesquisador no particular favorecido pelo estudo de caso favorece a descoberta de novos elementos que emergem da multiplicidade do real, enfatiza uma interpretação contextualizada e situada do objeto.

Entretanto, o estudo de caso impõe limites quanto à generalização. Essa abordagem permite generalizações no interior de seu próprio campo pesquisado, cabendo ao leitor um papel importante: o da responsabilidade de relacionar o estudo de caso com as experiências pessoais vividas. (ANDRÉ, 1995)

A contribuição, que parece então restrita, advém da possibilidade dessa realidade pesquisada servir de objeto de estudo para outras, que por ventura se encontrem em



algum desses momentos aqui abordados. Portanto, a intencionalidade dessa pesquisa é ser mais um olhar, de quem tenta compreender e analisar o que se passa no espaço escolar, e levantar questões que possam servir de pistas para estudos posteriores. >

Os primeiros dias no campo costumam ser um verdadeiro tormento ao pesquisador iniciante. Misto de nervosismo, ansiedade, vergonha, curiosidade, olhos atentos a todos os lugares, tentando captar pela observação o que não se sabe ainda muito bem. A sensação de ser intruso incomoda tanto ao investigador quanto às pessoas do lugar. Revendo anotações, escrevi o seguinte sentimento: "*estamos na fase de assuntamento, quando irá acabar?*"

Depois desse momento de "assuntamento" chega o dia em que as pessoas começam a perguntar por nós, quando não vamos a campo. Descobri que esse é o sinal de que já se acostumaram com a presença do investigador. Por isso a decisão de aumentar gradativamente a permanência no campo, foi importante nesse caso.

De setembro a outubro de 1995, fiz a opção por ir à escola somente nos dias de reunião, segundas e sextas-feiras, e mais um dia intermediário, que seria a quarta. Porém, mais uma vez, o campo nos pôs de frente com o inusitado.

Percebi que indo poucos dias à escola perdia o andamento do cotidiano. Intercalar dias ou mesmo privilegiar alguns momentos como os de reuniões pedagógicas começou a significar a perda de uma dinâmica de funcionamento da escola. E era essa dinâmica que para mim tornava-se importante compreender, pois implicava em entender como os

atores do lugar interagiam com os espaços de mudança construídos na organização do trabalho pedagógico. A decisão por intensificar a presença no dia-a-dia escolar foi muito acertada, pois consegui captar uma dinâmica que até então estava confusa para mim. A partir de novembro passo a ir todos os dias à escola.

Acredito que a decisão do pesquisador acerca, tanto da duração quanto da permanência diária em campo carece de uma reflexão constante sobre o tempo e o esclarecimento do seu objeto. Descobri que o pesquisador passa por três fases muito bem definidas: a primeira de "assuntamento" é talvez a mais incômoda; a segunda de contentamento, fase em que as descobertas são mais constantes devido a um olhar um pouco mais preciso; e a terceira é aquela em que o próprio corpo define como terminado o campo. É quando o ambiente parece-nos familiar demais e as descobertas não se apresentam como tão constantes, e o corpo já não "agüenta mais o lugar". É aí que a pesquisa de campo acaba.

Inicialmente alguns entraves se apresentaram: a negativa de algumas escolas quanto à realização da pesquisa. Argumentaram ser um momento de reestruturação da escola diante da Proposta Pedagógica Escola Plural que estava em seu primeiro ano de implantação nas escolas do município. A escola pesquisada foi a única dentre as outras que aceitou a proposta da realização da pesquisa.

Essa experiência serviu para encontrar outro caminho ao apresentar a proposta à escola. A abordagem é imprescindível. Por isso vai aqui uma sugestão aos pesquisadores iniciantes: comecem conversando com a direção da escola mas não fiquem restritos a ela.

Apresentar-se a todo o grupo da escola em uma reunião é de suma importância para o estudo. É exatamente aqui que iniciamos a pesquisa. Não é um momento a parte.

Descobri que existem momentos mais propícios para se conversar com o coletivo da escola. Final de semestre nunca é uma boa época. É período no qual o trabalho escolar é intenso, pois há muito o que se "fechar" e os "ouvidos" ficam seletivos demais. Além disso, o cansaço "está no ar" bem como o prenúncio das férias a vista.

Aqui a minha familiaridade com o lugar foi fundamental. Nesses momentos, tive a impressão que ninguém escutava o que eu falava. Numa conversa inicial no final do primeiro semestre nada ficou acertado. Retornei no início do outro para solicitar uma resposta. As pessoas estavam descansadas e mais atentas à exposição da proposta, depois de passado o desgaste com a correria dos momentos finais de um semestre que iria presenciar.

Dessa segunda reunião, quando a proposta foi aceita, advém um outro movimento que tive de fazer enquanto pesquisadora: ver o novo dentro daquilo em que eu acreditava ser familiar. Um movimento duplo de estranhamento do familiar e de tentativa de compreensão do que era o novo, para depois retornar ao estranhamento desse novo.

Criei, como acredito ser de todos os investigadores, uma imagem da apresentação da proposta de pesquisa para o coletivo da escola. Depois de explicar o objeto e como desenvolveria a pesquisa, esperei as perguntas, mas o que despontou não era esperado por mim. *Quem eu era?; O que eu fazia?; Porque a escolha daquela escola?; Qual o*

*retorno dessa pesquisa para a escola?; Qual a metodologia de estudo estava utilizando?; Pesquisa participante ou não?; Porque estudar o espaço extra escolar, se na sala de aula era "onde tudo acontecia"?* Foram com essas perguntas que me deparei.

Acredito que foi possível estabelecer a partir desse momento uma relação amigável que perdurou durante toda pesquisa. Pareceu-me que deixei de ser a espiã e passei a ser a pesquisadora Renata da escola, como assim, ficou depois denominada pelas próprias pessoas da escola.

Quando afirmei que a negociação com o coletivo escolar é o início da pesquisa, é porque o investigador nesse momento, começa a captar seu objeto sem mesmo o saber. Percebi que para a escola o espaço da sala de aula era o mais importante. Aquele definido por NÓVOA(1992) como "*entre dois*", que não é nem a sala de aula e nem a relação da escola com a sociedade, mas da instituição como local de trabalho e de cultura, parecia não contar. Seria desconhecimento, ou um espaço irrelevante para as professoras da escola?

### **1.1 Os procedimentos de pesquisa**

A pesquisa que me propus realizar requereu uma gama de recolhimento de dados, os mais variados. Utilizei-me de fontes escritas contidas na escola como seu Projeto Político Pedagógico, artigos de jornais e revistas em que a escola era notícia, documentos da

própria escola escritos por alguns de seus membros, dados estatísticos contidos na secretaria acerca da movimentação escolar, resgate de sua "história" por via documental e por testemunhos orais de professoras mais antigas, documentos coletados na Organização não Governamental (ONG) Acende como vídeo, observações e entrevistas.

Além dessas foram realizadas observações do cotidiano escolar e entrevistas com nove professoras da escola entre elas a direção e a coordenadora pedagógica. Utilizamos, também, um questionário para coleta de dados acerca das professoras. Os dois instrumentos, questionário e entrevista, passaram por um pré-teste antes de serem efetivados.

As entrevistas seguiram um roteiro prévio entregue às professoras, sendo todas gravadas e posteriormente transcritas. Quando novos esclarecimentos se fizeram necessários, foi entregue à entrevistada uma cópia de sua entrevista, para que pudesse acompanhar a resposta dada anteriormente, e complementá-la.

Esse procedimento foi muito interessante na medida em que a entrevistada podia ter em mãos o registro de sua fala, não ficando restrita à interpretação da pesquisadora. Ao final, todas as entrevistadas solicitaram uma cópia da entrevista, que lhes foi entregue.

As entrevistas tinham como objetivo buscar informações mais esclarecedoras sobre o cotidiano escolar, não captado pela observação. Além disso, visavam também complementar dados sobre a relação entre a prática docente e o trabalho pedagógico da escola.

Não era nosso objetivo inicial abordar dados quantitativos na pesquisa. Porém, no decorrer da permanência em campo, a utilização desses dados apresentou-se como um acréscimo ao estudo do cotidiano, permitindo uma caracterização do atendimento escolar. Com a colaboração da secretária da escola e da direção, tive acesso aos dados da movimentação escolar, para computar os índices de reprovação, aprovação e evasão da escola..

## 1.2 As entrevistas

A utilização da entrevista como instrumento de coleta de dados momento muito rico da pesquisa, é de grande contribuição para as pesquisas de cunho qualitativo.

Num extrato do caderno de campo escrevi a seguinte observação sobre a entrevista:  
*"descobri a entrevista como um espaço de reflexão tanto do entrevistador quanto do entrevistado".*

Esse sentimento de auto-análise provocado pela entrevista é muito interessante. BOURDIEU (1993) afirma ser a entrevista uma *"auto-análise provocada e acompanhada"*.

"Em mais de um caso, temos o sentimento de que a pessoa entrevistada aproveita-se da ocasião que lhe era dada de interrogar-se a si mesma e a da licitação ou solicitação que nossas questões ou sugestões lhe asseguravam para operar um trabalho de explicitação, gratificante e doloroso a um só tempo, e para enunciar,

por vezes com uma extraordinária intensidade expressiva, experiências e reflexões longamente reprimidas ou mantidas em reserva." (BOURDIEU, 1993:8)

Foi comum durante a fase de realização das entrevistas, observar expressões oriundas das professoras. "*Nunca havia pensado nisso*"; "*nunca vi por esse lado*"; "*desliga o gravador para eu pensar em pouco*."

Segundo CARDOSO (1988:102) a entrevista é, "*uma forma de comunicação entre duas pessoas que estão procurando entendimento. Ambos aprendem, se aborrecem, se divertem e o discurso é modulado por isso*."

Para reconstituir a história<sup>1</sup> da escola foram utilizados como fonte, testemunhos orais de duas professoras e da diretora, que trabalham a mais tempo na escola bem como, a leitura de documentos escritos pela própria escola, registros do caderno de campo e a dissertação de GOULART (1992).

É necessário que façamos um esclarecimento acerca da utilização dos testemunhos orais.

Segundo VIDIGAL(1996:76), é preciso ter cuidado com a subjetividade e a relatividade subjacentes a esse tipo de fonte de dados, pois,

"a memória da testemunha é naturalmente parcelar, dependente do tipo de participação nos factos, por vezes mesmo errônea ou adulterada por vivências posteriores

---

<sup>1</sup> O conceito de história é muito polêmico nas Ciências Sociais, existindo diversas denominações para o termo. Dentre os conceitos em discussão encontra-se o de micro história definido por LEVI (1992:136) como "[...]uma prática essencialmente baseada na redução da escala da observação, e em um estudo intensivo do material documental." Assim, para esse autor, é possível a utilização do termo história quando se trata de um estudo em pequena escala de compreensão da realidade.

aos acontecimentos que relata, muitas vezes tendendo ora para o exagero ora para a supervalorização." (VIDIGAL, 1996:76)

Cabe então, ao investigador um exercício de questionamento sobre o testemunho, respeitando-o mas evitando venerá-lo. Para isso são necessários a utilização do confronto com outras fontes, que sirvam de controle para aferir os dados e assegurar sua fidedignidade e utilidade. Esse confronto dar-se-á principalmente com fontes escritas, que podem ser de diversas ordens: diários, cartas, questionários e documentos. Isto nos possibilita a construção de categorias temáticas a partir dos depoimentos.

### **1.3 As observações**

No início da pesquisa, permaneci a maior parte do tempo na sala das professoras, local privilegiado para se conhecer todos da escola. Mas aos poucos, outros espaços foram sendo incorporados à pesquisa como: reuniões de coordenação, reuniões de grupos de estudo, reuniões entre coordenação pedagógica e direção, reuniões de ciclos.

Além desses, outros espaços como: a chegada e a saída, tanto de professoras quanto de alunos, a merenda, o recreio dos alunos e das professoras, os corredores, as reuniões, o chegar e o sair da própria Vila. Pude perceber, de fora, a angústia da professora para chegar no horário, de ter que sair em disparada no final do turno de trabalho, para almoçar e dar continuidade à jornada da tarde.



O cotidiano de uma escola é entrecortado por ações que demandam soluções, às vezes, rápidas e imediatas de seus membros, independente do cargo que ocupam. Existe um nível de ação onde a pressa é inevitável. Professoras e direção num mesmo dia realizavam tantas atividades que ao final, só de observar, ficava cansada. O tempo era muito corrido. Talvez, aquilo que PERRENOUD (1993) denominou como dispersão na prática do professor possa ser estendido ao cotidiano da escola. Deparamo-nos "*com uma constante: a multiplicidade das tarefas e dos problemas a solucionar, a dispersão contínua entre solicitações ou assuntos prementes*". (PERRENOUD, 1993:63)

Demorei certo tempo para entender um aspecto da pesquisa de tipo etnográfico. A relação entre pesquisador e pesquisados fica mais fácil quando os dois lados se declaram sendo observados. Essa situação foi vivenciada quando uma professora confeccionou cartazes com uma lista de situações de observação na escola: descer a rampa, olhar a favela, entrar na sala dos professores, tomar café, observar a conversa dentre outros. Para cada espaço observável pelo visitante, seria cobrada uma taxa do mesmo. Depois desse incidente ficou declarado para os dois lados que estávamos nos observando.

Segundo CARDOSO(1988:103), é no encontro de pesquisador e pesquisados que são "*(...)pessoas que se estranham e que fazem um movimento de aproximação que se pode desvendar sentidos ocultos e explicitar relações desconhecidas.*"

Portanto, ter momentos onde se sente constrangimento, embaraços, desconforto, faz parte da pesquisa de campo de tipo etnográfico. Na definição de uma pesquisadora, ser observador participante implica em sentir-se como uma não pessoa durante vários meses

a fio, a suportar os embaraços e os deslocamentos, o peso da sensação de quem está cometendo erros, essa é a sensação que se tem quando se chega à pesquisa de campo. (WAX, 1971:370 citado por BOGDAN & BIKLEN, 1994:122)

Passada a fase inicial de sentir-me "*não pessoa*", novas relações foram sendo estabelecidas entre investigador e atores no campo. Durante certo tempo escutei gratuitamente de várias pessoas da escola, desde o porteiro até a auxiliar de serviço, que gostariam de que eu ficasse na escola.

Além do papel de pesquisadora, desempenhei inúmeros outros. Fui jurada em concurso de dança, comprei merenda com a auxiliar de serviço da escola, cortei cartolina para confeccionar jogos, colaborei na confecção de adereços para apresentação da escola, e rodei fichas de avaliação para as professoras. Ou seja, tudo o que uma pessoa que aparentemente está disponível em um lugar em que o cotidiano é rápido e necessita de tomadas de decisões imediatas.

Durante a coleta de dados, vivi a sensação de quem não era do lugar querendo sê-lo, ao mesmo tempo o questionamento do limite da participação e da observação. Onde começa um e termina o outro? Onde buscar a objetividade para um estudo?

CARDOSO(1988) salienta que, nas pesquisas de cunho qualitativo, a interpretação não está isolada "*das condições em que o entrevistador e o entrevistado se encontram*". A coleta de material não é apenas acúmulo de informações, como as vezes se tem a impressão. Mas combina com momentos de "*reformulações de hipóteses, com a*

*descoberta de novas pistas que são elaboradas em novas entrevistas.*" A autora ressalta que não é possível defender a pretensa neutralidade que os antigos manuais positivistas de pesquisa propunham, uma vez que *"a subjetividade que não fomos treinados para controlar teima em se fazer presente[...]"*. (CARDOSO, 1988:104)

Contudo, o que de certa forma delimita o tênue fio entre a participação e a observação do investigador em campo é o seu objeto. Em alguns momentos vivi a dificuldade de não interferir no espaço mesmo quando era solicitada. Parece existir no imaginário social que o pesquisador é alguém que sabe mais, que vê além do que está sendo visto. Estava ali muito mais para compreender o universo vivido por aqueles sujeitos, que implicava em um exercício da dúvida, do que propriamente de certezas. Encontrava-me muito mais na posição do aprender e do que dar respostas.

Essa preocupação, que acredito todo pesquisador tem, provém das relações que passam a ser estabelecidas entre ele e os atores no campo. Tivemos a oportunidade de criar relações amigáveis dentro desse espaço. Em vários momentos percebia as professoras procurando contribuir para com o estudo que vinha desenvolvendo. Do momento inicial de incômodo restou um respeito muito grande das duas partes.

CARDOSO também ressalta que esses laços amigáveis não são impeditivos para se conhecer a "verdade" ou a "realidade". Pelo contrário, *"a convivência e a afetividade permitem chegar mais perto e mais fundo nos significados desconhecidos para ambos: pesquisador e informante"*. O envolvimento do pesquisador nestes momentos é grande e

seus valores e visões de mundo deixam de ser empecilhos para tornarem-se facilitadores na compreensão das diferenças.

A prática da pesquisa que procura valorizar a observação e a participação são importantes, pois, "*se a última é condição necessária para um contato onde afeto e razão se completam, a primeira fornece a medida das coisas.*" (CARDOSO, 1988:103)

Outro momento importante numa pesquisa desse tipo é o momento da solicitação da gravação das reuniões. O gravador quase sempre é objeto de constrangimento, o que então requer um certo cuidado na sua utilização. Por isso vai aqui uma outra contribuição para os pesquisadores iniciantes: passe a usar o gravador somente depois de solicitar ao coletivo. Esse é um aspecto que faz parte do contrato a ser estabelecido entre as partes.

Aliás, cumprir com o contrato é de suma importância. Havia sido condição *sine-qua non* para a realização da pesquisa a apresentação de alguns dados em momento oportuno. Solicitei no início do ano letivo de 96 uma parte da reunião para fazê-lo. Estava nervosa pois não sabia o que apresentar, uma vez que meu campo ainda não havia terminado, estando eu ainda por realizar entrevistas e abordar as relações que pude observar naquele espaço. Coube a mim explicar que os dados apresentados ainda eram preliminares e tratavam-se de quadros estatísticos que havia coletado na secretaria da escola como índices de evasão e reprovação nos anos de 1990 a 1994, quadro de funcionários e de professores.

Neste momento mais uma vez pude contar com a colaboração dos atores da escola, professoras e direção, ao apontarem dados a completar nas informações apresentadas. Além disso, percebi o quanto esse momento foi importante para os diferentes grupos de professoras presentes na escola, que percebi no decorrer da pesquisa. Enquanto que para as professoras novatas representava um momento para conhecer um pouco da história da escola da qual não haviam participado, para as demais significou uma projeção dessa história, agora sob a forma de dados estatísticos.

Aqui pude constatar que uma parcela desse cotidiano não é registrada. O movimento escolar fica gravado na memória de elementos representativos como da secretária e da direção. Nessa escola onde constatei uma prática de decisão e coletivização de informações entre as professoras e a direção, estes dados não eram objeto de estudo. Percebi uma subutilização desses dados. Segundo a secretária, serviam somente para fazer a escrituração a ser encaminhada anualmente para a Secretaria Estadual da Educação.

No entanto, eles compunham os registros da escola e mesmo que limitados, representavam uma fonte de informação importante para a análise da prática pedagógica e do projeto político-pedagógico. A não utilização desses dados poderia comprometer a avaliação e reflexão sobre a prática docente, pois a escola não tomava para si como objeto de estudo essa fonte inesgotável de informações. Conhecemos e percebemos os limites que o uso do levantamento estatístico como única fonte de dados pode trazer. Contudo, negá-lo é deixar a margem uma parcela da história produzida pelos atores escolares.

Avalio como extremamente positiva a apresentação de alguns dados da pesquisa, ainda que preliminares, aos professores da escola em que o estudo foi realizado. Talvez seja um dos momentos em que os sujeitos pesquisados, se sintam mais próximos do estudo, além de ser um momento de retorno *in locu*. Mas para que isso aconteça é preciso que o investigador tenha clareza do que vai divulgar para não dificultar o andamento de seu estudo a posteriori.

O distanciamento existente entre os meios acadêmicos e a escola pública ainda persiste, apesar de inúmeras tentativas para o estabelecimento de relações mais próximas. Haja vista que os métodos de divulgação de estudos realizados (apresentação de dissertações, livros, relatórios, seminários, etc.), ainda são insuficientes e de difícil acesso para a maioria dos professores da escola pública.

No capítulo seguinte descreveremos a Vila onde está localizada a escola, em seus aspectos culturais e sociais. Além disso, apresentaremos a escola em seus aspectos físicos, os números do atendimento escolar, características mais gerais de seu corpo docente, e ainda analisaremos os dados sobre o atendimento e o desempenho dos alunos.

## 2 - O ESPAÇO SÓCIO-CULTURAL: a escola e a Vila dos Meninos

É impossível esquecer a lembrança do impacto vivido quando da primeira visita à escola. A primeira impressão ficou registrada na memória. E, quando retomo anotações para analisar o observado, vem à tona os sentimentos experienciados diante da visão da favela e da escola inserida naquele espaço: um misto de indignação e espanto. Indignação com a pobreza à vista - escondida dos olhos da cidade pelas montanhas - e espanto por ver um prédio escolar construído numa ribanceira.

Ao refazer a leitura dos dados obtidos em campo, surgiu a necessidade de entender um pouco mais sobre o espaço social da "Vila dos Meninos". Caracterizar completamente esse universo era praticamente impossível, dada a sua diversidade, o que exigiria outro tipo de estudo e um longo processo de inserção em campo para compreender suas relações sociais. Devemos considerar, entretanto, o fato dessa escola ser uma das escolas da rede municipal de Belo Horizonte a se localizar no interior de uma vila. Este fato nos apontava para a necessidade de sabermos um pouco mais sobre esse cenário. Além disso, ignorá-lo era impossível pois saltava aos olhos em qualquer lugar da escola.

Neste capítulo, descreveremos a Vila dos Meninos enquanto espaço sócio-cultural; a escola nos seus aspectos físicos, de pessoal e o atendimento escolar. Essa descrição era muito particular pois, era realizada a partir do olhar de pesquisadora que se inquietou em conhecer um pouco mais sobre a Vila que cruzava todos os dias. Nessa descrição, foi

fundamental a conversa com uma representante da Organização não Governamental (ONG) Acende que atuava na Vila, além de vídeos e documentos escritos fornecidos pela entidade. Informações foram acrescidas pelo Plano Diretor de Belo Horizonte.

## 2.1 A Vila dos Meninos — seu cenário sócio-cultural

A Vila dos Meninos fazia parte de uma das nove administrações regionais da cidade que, segundo o Plano Diretor de Belo Horizonte, "*(...)apresenta mais trechos de alta densidade demográfica e habitacional no município e onde os preços da terra são mais elevados*"<sup>2</sup> (LUOS: 1994: 98).

Integrava o denominado "Aglomerado do Morro de BH"<sup>3</sup>, com uma população estimada em 70.000 habitantes, constituindo a segunda população favelada do município. Das cinco Vilas que integravam o aglomerado, a Vila dos Meninos, era a maior em número de edificações, em população - estimada em 11.415 - e em área por m<sup>2</sup> - 500.900.

Percorrer os dois quilômetros que separam a escola da entrada da Vila não era coisa fácil. Andar pela única via de acesso à escola significava ser interpelada, às vezes, por

---

<sup>2</sup> Dados obtidos no Plano diretor de Belo Horizonte - Lei de uso e ocupação do solo. Estudos básicos. Prefeitura de Belo Horizonte, 1994. (Utilizarei a sigla LUOS conforme é designado no documento do Plano diretor para Lei de Uso e Ocupação do Solo.)



homens que nos cumprimentavam nos botecos, "— Bom dia professora"; ou por alunos curiosos quanto àquela pessoa estranha que ia a escola, apesar de não ser professora; implicava em disputar espaço com carros, caminhões, gente, galinhas, bodes, cavalos, cachorros e porcos que viviam soltos pelos morros; tomar cuidado com o esgoto que corria a céu aberto por onde todos transitavam; ter de fazer manobras mirabolantes ao volante para que passassem dois veículos ao mesmo tempo pela via estreita; ou ficar presa por mais de 20 minutos no seu trânsito interno. A pé ou motorizada, transitar pelas ruas da vila era um problema constante que vivenciei da mesma forma que as professoras e os moradores do lugar.

Para a escola, essas condições traziam problemas como os atrasos no início das aulas. Além disso, as professoras ficavam ansiosas com o pouco tempo de intervalo entre o almoço e o segundo turno de trabalho. Todas as professoras usavam as duas Kombis fornecidas pela Prefeitura para chegar à escola. Segundo regra estabelecida pelo grupo de professoras, no caso de uma das Kombis atrasar, aguardava-se a chegada da mesma para início das aulas. Se o atraso era na saída, algumas iam a pé ou permaneciam na própria escola, privadas do horário de almoço. Várias foram as vezes em que eu mesma dei carona às professoras na falta de um dos transportes diário.

Em alguns momentos, tinha a sensação de estar isolada do mundo, rodeada pelas montanhas repletas de casas penduradas pelo morro. Então entendi o porquê do telefone

---

<sup>3</sup> Os nomes utilizados para designar a escola, a vila e o morro são fictícios. A escolha do nome Vila dos Meninos, pareceu-me aquela que mais se aproximava da realidade do lugar, diante da grande quantidade de crianças que se vê pelas ruelas da vila.

da escola ser muito usado. Parecia ser o único meio de acesso à cidade que se vê ao longe.

Encravado nas montanhas do Curral D'el Rei, o "Aglomerado do Morro de BH" era antes de tudo um espaço social. Tinha de tudo: padaria, creche, bares, mercearias, oficina, igrejas evangélicas, casas de prostituição, escola, salão de beleza e... casas, muitas casas. O local lembrava uma cidade de interior. Aliás, pelo número de habitantes configurar-se-ia em uma, se assim o fosse.

Suas casas possuíam, quase sempre, um perfil característico de construção, onde despontava uma única cor, aquela que deixa à mostra o tijolo. Eram edificações de alvenaria inacabadas e dependuradas nos morros. Quando chovia, vinha o receio de desmoronamento e, à enxurrada, misturavam-se a lama e o esgoto. Vinha se consolidando há alguns anos a existência de edificações de dois andares, sendo um deles utilizado pelos moradores para fins comerciais.

Para "conhecer" a Vila, procurei a ONG Acende, onde obtive dados através de material escrito, vídeos e de uma entrevista com uma de suas representantes. Esta organização vem, desde 1993, desenvolvendo trabalhos na Vila com a finalidade de resgatar a história do lugar.

Mas qual a diferença de vila e favela? A denominação vila, segundo GOULART (1992:36), é dada pela Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte — URBEL — órgão do município responsável por trabalhar com a população favelada. A diferença

entre os dois termos está na presença ou não do poder público nessas áreas. Nas favelas, "*(...) ocupação de áreas de propriedade de terceiros, públicas ou privadas, onde são construídas edificações precárias*". (LUOS, 1994:103) O poder público ainda não regularizou a área e inexistia saneamento básico como: água, rede de esgoto, telefonia, etc.

Uma Vila deixa de ser favela, quando o poder municipal inicia o "*(...) processo de legalização e urbanização da área, quando os moradores adquirem o título de propriedade, as ruas começam a ser traçadas e se investe na infra-estrutura básica: água, luz e esgoto*". (GOULART, 1992: 37). Processo que, já em 92, GOULART apontava como existente na Vila.

Atualmente, pode-se observar na Vila a presença de saneamento básico em alguns lugares, telefonia e iluminação e, segundo dados obtidos na Superintendência de Limpeza Urbana —SLU—, 80% do aglomerado tem serviço de recolhimento de lixo. Mas, o esgoto ainda corre a céu aberto e sujeira e lixo se acumulam pela rua principal. Conforme dados coletados em documentos escritos pela ONG, a eletricidade existia em 90% dos domicílios, 65% da população possuía água encanada, e o restante buscava a água nas minas ainda presentes na Vila.

A água, entretanto, era um problema constante. Tanto a escola quanto seus moradores sofriam com a sua falta. No ano de 96 a escola ficou sem água 12 dias e foi preciso organizar uma comissão composta por pais e pela direção da escola para ir à Companhia de Saneamento de Minas Gerais — COPASA — resolver o problema. Em sua

dissertação, GOULART(1992) já apontava a água como tema recorrente na fala dos alunos. A situação ainda hoje persiste em alguns lugares da Vila.

Na falta de material escrito sobre a história da Vila, assisti a um vídeo produzido pela ONG que tenta resgatar justamente essa história, via relato oral dos moradores. O pouco material escrito existente, foi conseguido pela organização nas casas dos moradores mais antigos do lugar.

Conforme a representante da Acende nos relatou, atualmente, existem na vila, três associações de moradores que disputam politicamente entre si. Quanto à população, a maioria é oriunda do interior do Estado de Minas Gerais e, outra parte, vem do empobrecimento a que foram submetidos os moradores de bairros próximos.

O estigma de favelado estava presente entre as pessoas. Alguns queriam sair dali. Segundo a representante da ONG, entre os moradores existiam sentimentos diferentes em relação a morar na vila. As crianças queriam a cidade dentro da Vila: asfalto, prédios altos. Os mais velhos queriam praça, mais área verde e uma infra estrutura comercial com farmácias e supermercado com preços populares<sup>4</sup>.

A violência na Vila era presente, mas não com a estrutura de tráfico existente em outras grandes cidades. Para a representante, forte mesmo era o estigma social quanto ao espaço da favela. Sempre aconteciam batidas policiais, assaltos e mortes. Na escola, tive a oportunidade de ouvir relatos de professoras sobre essa violência expressada pelos

alunos em sala de aula.

Segundo a representante, a violência familiar acontecia, mas era um tema velado e muito delicado sobre o qual as próprias vítimas não falavam, nem mesmo os vizinhos e parentes. A entidade sabia de sua existência por "via indireta": as crianças na creche.

Ainda segundo a representante da ONG, era observado na Vila, um crescimento das igrejas evangélicas pentecostais, percebido por ela através do afastamento de pessoas com quem trabalhava, principalmente do grupo de mulheres. Esse afastamento se devia á proibição, pela igreja, da participação de seus membros no trabalho desenvolvido pela entidade.

A presença dessas igrejas era percebida ainda na escola e na creche a qual a ONG prestava assessoria financeira. Na escola existiam atividades e passeios dos quais as crianças evangélicas eram proibidas de participar. Escutei o relato de uma professora indignada com o fato dos pais proibirem o filho de ler revista em quadrinhos sendo que, para ela, essa leitura tinha importância pedagógica para o aluno. A tolerância das professoras com atitudes deste tipo tinha limites. Quando a atividade tinha importância para a aprendizagem do aluno não se media esforços para desenvolvê-la. Depois desse incidente as professoras procuravam sempre argumentar com os pais, nas reuniões, sobre a importância pedagógica de determinadas práticas utilizadas pela escola.

---

<sup>4</sup> A representante fez questão de dizer que essas informações se referiam aos moradores da vila que participavam dos trabalhos desenvolvidos pela entidade. Quanto aos demais ela não sabia dizê-lo.

Na creche existia um movimento parecido. Quando começaram a surgir interferências dos pais proibindo os filhos de participarem de atividades e festividades, a creche deixou, a princípio de fazê-las. No entanto, as professoras da creche, reconhecendo a importância das comemorações, voltavam a realizá-las independente às restrições externas.

O mesmo foi observado na escola, quando uma professora chamou a mãe para argumentar sobre a importância da leitura de revistinhas em quadrinhos, pois a mãe, seguindo orientações religiosas, não permitia a leitura desse material pela filha.

De infra estrutura conquistada pela comunidade existia: a creche comunitária, a escola municipal de pré à 4ª série, posto de saúde e uma padaria - escola construída por uma fundação que fornecia pão à creche e vendia para a população local. Segundo a entrevistada, existia uma demanda pela escola de 2º grau pois, as da região não são próximas da Vila.

De acordo com as informações obtidas nas fichas individuais dos alunos preenchidas pela secretaria no ato da renovação, a renda familiar média da população era de dois salários mínimos sendo grande a participação da mulher no orçamento doméstico, bem como, das crianças que logo cedo precisavam trabalhar ou mesmo mendigar. Existia também o subemprego e os empregos de baixa remuneração para os homens como vigias, porteiros, e operários da construção civil. As mulheres trabalhavam como domésticas, faxineiras e cozinheiras. Essas informações foram comprovadas por mim na escola, durante a renovação de matrícula, quando os responsáveis pelos alunos lá compareciam.

Conforme a ONG um grande problema da Vila era o alto nível de desemprego entre os jovens.

A Acende tinha uma atuação no resgate histórico e cultural da Vila e vinha desenvolvendo projetos nesta perspectiva. Em parceria com a escola e uma associação comunitária, no ano de 1995, foi realizada a "*Passeata do Lixo*". Ao caminhar pela rua principal alunos, professores, e moradores iam denunciando e informando como não jogar lixo pelas ruelas da Vila. Para participar da passeata, os alunos produziram, com sucata, instrumentos musicais, faixas, bonecos e estandartes. Na confecção dos materiais uma professora contactou membros da Secretaria de Cultura que desenvolveram as oficinas com os alunos da escola. Tive a oportunidade de ver o produto desse trabalho através de vídeo e fotografias expostas pela escola. Desde então, descortinava-se para mim um dos aspectos que depois viria a entender: a importância dos contatos extra-escola.

A partir das informações obtidas constatamos que a Vila teve uma história de lutas muito grande a partir do final dos anos 70, quando da insurgência dos movimentos sociais urbanos. A representante, contudo, assinalou que naquele momento a população encontrava-se passiva em relação aos problemas da própria Vila como o saneamento básico, havendo desarticulação da mobilização assistida em anos anteriores.

Senti uma certa nostalgia nessa fala. Nostalgia de um tempo onde a luta se fazia presente na Vila e que, agora, parecia estar perdida. Desde a criação da primeira Associação de Moradores em 1979 com o "*objetivo de construir um chafariz devido à dificuldade de*

*acesso da população à água, e também um posto de saúde", a Vila tinha um Grupo de mulheres<sup>5</sup> atuantes que lutou pela construção da creche comunitária, grupo de jovens, desfiles. Mas alguns desses movimentos foram se desestruturando no decorrer dos anos, "(...)encontrando-se hoje bastante desarticulados", conforme afirma documentos da entidade. (S.d., p.2)*

Fica uma pergunta para aqueles que estudam os movimentos sociais urbanos a partir da década de 70. Será que assistimos mesmo a uma desarticulação desses movimentos ou os mesmos encontram-se configurados sob outras ordens que não aquelas que unia seus membros em décadas passadas? É preciso muito estudo para podermos caracterizar melhor os movimentos sociais urbanos e seus processos de transformação. Talvez tenhamos que fazer o raciocínio ao contrário: ao invés de pensarmos na desarticulação desses movimentos, entendermos que talvez estejam se constituindo sob novas formas de articulação e de organização.

Talvez se pensarmos a história como um processo onde algo se degenera e regenera sob outros valores, seja um caminho e HELLER (1989: 4) nos ajuda nessa compreensão quando afirma que *"O decurso da história é o processo de construção dos valores, ou da degenerescência e o ocaso desse ou daquele valor."*

---

<sup>5</sup> Segundo a entrevistada esse grupo de mulheres é atualmente presidido por um homem.



## 2.2 - A Escola dos Meninos — seu espaço físico

Entra-se na escola através de uma longa rampa que dava acesso a dois blocos de salas de aulas, um frente ao outro. No primeiro deles localizavam-se as salas da diretoria, da secretaria, dos professores e da coordenação, sala de vídeo e biblioteca, e quatro salas de aulas no andar superior. O outro compunha-se de três andares: nos dois primeiros ficavam as salas de aula e no último, que seria o térreo, estavam a cantina e os banheiros dos alunos e das auxiliares de serviço.<sup>6</sup> O andar superior do primeiro bloco era reservado às turmas do segundo ciclo e, o andar inferior, às turmas do primeiro ciclo, assim localizadas por uma questão de segurança para os alunos menores.

Entre esses dois blocos existia um pátio que servia para atividades de recreação e para aulas de Educação Física. Também existia um pequeno espaço com três degraus que poderíamos definir como uma tentativa, bem intencionada, de construir um teatro de arena. Era nesse espaço que aconteciam as apresentações artísticas dos alunos, as comemorações e assembléias escolares. O espaço externo para desenvolver atividades de recreação e de Educação Física era reduzido.

Quando chove, as dificuldades de acesso à escola eram percebidas com mais intensidade. A rua principal ficava intransitável diante de tanta enxurrada. Na escola da Vila dos Meninos, alunos e professoras chegavam encharcados. Os corredores se inundavam pela

falta de calhas. Era impossível não ficar molhado. Se a chuva se intensificava ou mesmo se prolongava por alguns dias, convivia-se com as histórias de desabamentos dos barracos. Interessante foi observar que os alunos, mesmo diante de tantas dificuldades, iam a escola. Talvez porque lá fosse um lugar mais seguro do que a própria casa e reconhecessem o valor da educação e do trabalho pedagógico que ali se desenvolvia.

A biblioteca ainda parca em títulos possuía infra-estrutura de mesas e estantes. Com certeza, ainda faltava muito para ser chamada de biblioteca, inclusive, a bibliotecária. Havia uma preocupação, tanto da parte das professoras quanto da direção com relação à manutenção e aquisição de materiais, tanto escolares quanto para o funcionamento da escola.

No cotidiano escolar a utilização dos espaços era definida, por critérios que o grupo de professoras estabeleceu em reunião geral a partir da avaliação do funcionamento escolar no ano anterior. Definiu-se o quê e como pregar nas paredes da sala; qual tipo de papel usar para cartazes; o que fazer com o material de uso coletivo da sala das professoras. Muitos outros aspectos foram definidos coletivamente e passaram a constar de uma lista afixada na sala das professoras. Chamou-me a atenção a assinatura desse documento: "nós". Perguntei a uma professora do que se tratava, ela esclareceu: "*nós, são todas as professoras*".

---

<sup>6</sup> Nas escolas da rede municipal de Belo Horizonte, as funcionárias que executam os serviços de limpeza e de cantina são denominadas auxiliares de escola. Não sabemos de onde vem a denominação, mas me foi possível escutar várias vezes professoras dizendo que não gostam de denominá-las de serviços.

Nessa reunião geral também deliberou-se sobre a utilização dos espaços da sala de vídeo, artes e biblioteca, chegando-se a um acordo rapidamente. Era preciso definir um horário fixo para cada turma. A experiência do ano anterior havia provado que a utilização a partir das necessidades pedagógicas trazia dois complicadores: ou os espaços ficavam ociosos ou, a utilização desorganizada privilegiava algumas professoras em detrimento das demais.

Logo nos primeiros dias "de campo", a conservação do prédio chamou-me a atenção. Não havia pichações, paredes sujas e manchadas, papéis pelo chão. Ao contrário. O prédio era bem conservado na sua pintura e nas suas instalações como salas de aulas, carteiras, banheiros, portas, vidros. A experiência como professora de escolas públicas trazia uma convivência com prédios escolares mal conservados, feios. Penso que criei um estereótipo de prédio escolar e confrontei-me com meus próprios preconceitos. Inquietei-me com este aspecto: seria esta conservação fruto do respeito por parte dos alunos? Vigilância excessiva dos profissionais da escola? A relação estabelecida entre alunos, professoras, direção e a comunidade teria alguma influência sobre isso? Que relação seria esta?

### **2.3 O atendimento escolar**

Desde a sua fundação, a "Escola Municipal da Vila dos Meninos" — EMVM — vinha aumentando o atendimento aos alunos, a partir do crescimento no número de matrículas

e de turmas. Em 93, esse número cresceu significativamente quando da sua instalação definitiva na Vila, assunto que trataremos posteriormente. No ano de 95 funcionava em dois turnos, atendendo a 540 alunos ao todo. A TAB. 1 é ilustrativa desse crescimento comprovando o crescimento das matrículas nos cinco anos de funcionamento da escola<sup>7</sup>.

**TABELA 1**

**QUADRO GERAL DO ATENDIMENTO ESCOLAR DA EMVM**

1990-1994

| <b>ANO</b>   | <b>MI</b> | <b>MF</b> | <b>E</b> | <b>A</b> | <b>R</b> |
|--------------|-----------|-----------|----------|----------|----------|
| 1990         | 98        | 80        | 18       | 52       | 28       |
| 1991         | 139       | 89        | 50       | 41       | 48       |
| 1992         | 115       | 93        | 22       | 56       | 37       |
| 1993         | 376       | 364       | 16       | 229      | 133      |
| 1994         | 489       | 462       | 27       | 315      | 147      |
| <b>TOTAL</b> | 1217      | 1088      | 133      | 693      | 393      |

FONTE: Secretaria da EMVM/ 1995

NOTA: MI- Matrícula Inicial; MF- Matrícula Final; E- Evadidos; A- Aprovados; R- Reprovados

A TAB.2 apresenta o crescimento do atendimento a partir do número de turmas da escola em relação ao ano letivo e às séries. Percebemos um crescimento gradativo do atendimento nos dois primeiros anos de funcionamento, e um crescimento mais intenso a partir de 1993. Observamos também um crescimento gradativo das turmas em todos os anos. Já no ano de 94 a escola tinha 22 turmas, em dois turnos de funcionamento, atendendo alunos da pré-escola à 4<sup>a</sup> série do ensino fundamental.

<sup>7</sup> Os dados apresentados neste estudo não incluem os anos de 1995 e 1996, porque esses deixaram de ser computados pela secretaria da escola, frente à implantação do Projeto Escola Plural que elimina a reprovação entre os três anos dos ciclos de formação. Portanto, durante o ano de 95 não foi realizado levantamento desses dados, o que consideramos problemático, uma vez que se trata de rica fonte de estudos para a escola, para o sistema escolar municipal e para pesquisadores.

**TABELA 2****NÚMERO DE TURMAS POR SÉRIE E ANO LETIVO**

| ANO  | Nº DE TURMAS | SÉRIES |    |    |    |    |
|------|--------------|--------|----|----|----|----|
|      |              | PRÉ    | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª |
| 1990 | 4            | -      | 4  | -  | -  | -  |
| 1991 | 5            | -      | 3  | 2  | -  | -  |
| 1992 | 6            | -      | 3  | 2  | 1  | -  |
| 1993 | 20           | 4      | 8  | 5  | 2  | 1  |
| 1994 | 22           | 4      | 8  | 5  | 3  | 2  |

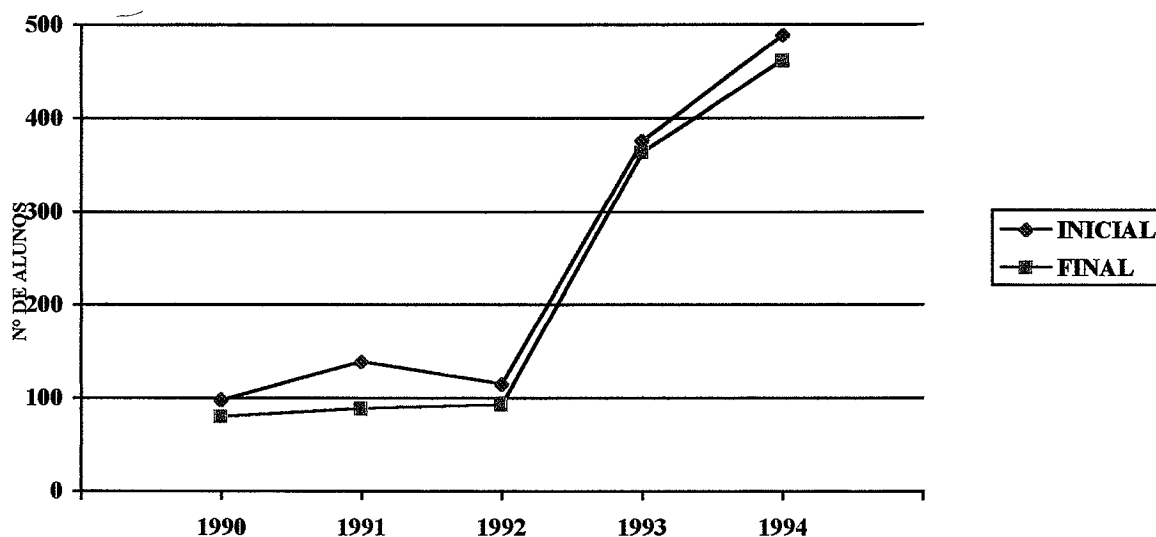
FONTE: Secretaria da escola/1995

NOTA.: No ano de 1995 o número de turmas continua o mesmo porém, agora divididas em ciclos de idade conforme o Projeto Escola Plural. Em 1995 a escola conta com doze turmas de 1º ciclo e dez turmas de 2º ciclo nos seus dois turnos de funcionamento.

Comparando-se os números de matrícula inicial e final nos anos de funcionamento da EMVM, como nos mostra o GRAF. 1, observamos expressivo crescimento, principalmente a partir no ano de 1993 quando a escola transfere-se em definitivo para a Vila, proporcionando maior atendimento às crianças da localidade.

## GRÁFICO 1

### MATRÍCULA INICIAL E MATRÍCULA FINAL PERÍODO 1990 - 1994



FONTE: Secretaria da EMVM/1995

No ano de 1995, quando implanta-se na rede municipal de ensino de Belo Horizonte a proposta pedagógica Escola Plural, o número de salas continua o mesmo. O que se altera é a constituição das turmas, uma vez que a Proposta elimina a seriação e implanta os ciclos de formação. Um dos eixos centrais dessa proposta Escola Plural é a constituição de uma nova organização do trabalho pedagógico a partir dos ciclos de formação, ponto nucleador do trabalho escolar. As turmas são organizadas em três ciclos de formação com duração de três anos cada, tendo sido constituída uma equipe de três professores para atuar em cada duas turmas de alunos. Na EMVM, como o segundo ciclo de formação não se completava, os alunos davam continuidade aos estudos em outras escolas da região.

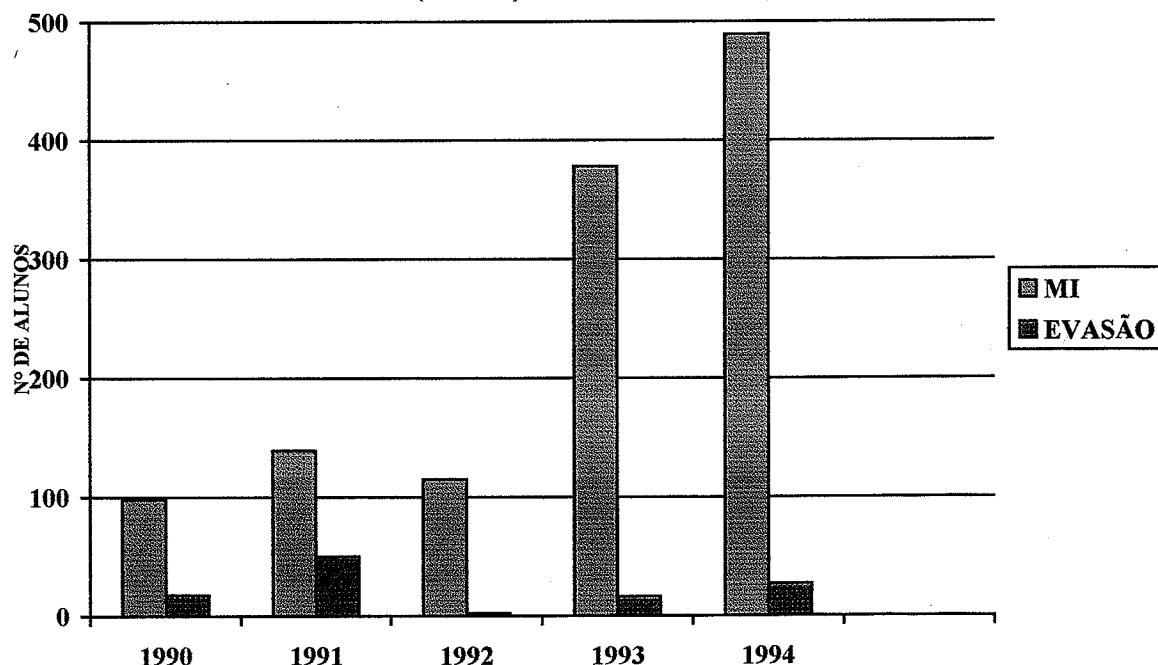
## 2.4 Os números do desempenho escolar

### 2.4.1 A evasão

Como podemos observar no GRAF. 2 os números da evasão escolar podem ser considerados baixos, chegando mesmo a serem inexpressivos, como é o caso do ano de 1992. Nos dois primeiros anos do quinquênio estudado houve maior concentração de alunos evadidos do que nos três últimos. Isso mostra que o fato da escola ter ampliado a sua matrícula inicial a partir de 1993, a evasão não se apresenta como perda expressiva no quadro geral de atendimento. Mas cabe indagar quem são esses alunos evadidos, porque evadem ou mesmo se retornam ao sistema escolar.

### GRÁFICO 2

ALUNOS EVADIDOS  
1990-1994  
(em relação à matrícula inicial)



FONTE: Secretaria da EMVM/1995

Alguns fatores devem ser levados em conta pois talvez expliquem a evasão de alunos na EMVM. A intensa mobilidade interna das famílias, que na busca por melhores condições de vida, costumavam mudar com muita frequência no decorrer do ano letivo, como foi possível observar no dia-a-dia escolar. Nesse caso, a transferência de moradia pode representar a evasão do aluno da EMVM, o que não significa evasão do sistema escolar, pois esse aluno poderá encontrar-se matriculado em escolas de outra localidade.

Neste sentido, acreditamos serem necessárias pesquisas que redefinam e recontextualizem os dados da evasão na rede municipal de Belo Horizonte, e no sistema escolar brasileiro, de tal forma que consigam abarcar a complexidade que a realidade da escola pública brasileira vive.

Conforme nos mostra a TAB. 3, a taxa média de evasão no quinquênio é de 10,9% em comparação a 89,4% de taxa média anual da matrícula final, mostrando um índice elevado de evasão na EMVM. Estabelecendo uma comparação entre os índices da rede municipal de ensino no período de 90 a 93, que variaram entre 1,3 e 1,6 % de alunos evadidos, percebemos que esta taxa é elevada, conforme TAB.8 ANEXO 3. É nos três primeiros anos da escola onde observamos uma taxa elevada de evasão. Nos subsequentes essa taxa diminui intensamente como nos mostra a TAB 3 na página seguinte e o GRAF 4 em ANEXO 3 .

Uma razão apontada pelas professoras para o crescimento da evasão no ano de 1991 foi o longo período de greve do magistério público municipal, em que a EMVM paralisou por completo suas atividades. PARO(1996:335) constatou também em seu estudo o



crescimento da evasão de alunos após período de greve dos docentes.

**TABELA 3**

**TAXA DE EVASÃO**

**1994-1994**

**(em relação à matrícula inicial)**

| ANO   | MI   | MF   | E   | % M. FINAL | % EVASÃO |
|-------|------|------|-----|------------|----------|
| 1990  | 98   | 80   | 18  | 81,63      | 18,37    |
| 1991  | 139  | 89   | 50  | 64,03      | 35,97    |
| 1992  | 115  | 93   | 22  | 80,87      | 19,13    |
| 1993  | 376  | 364  | 16  | 96,84      | 4,23     |
| 1994  | 489  | 462  | 27  | 94,48      | 5,52     |
| TOTAL | 1217 | 1088 | 133 | 89,4       | 10,9     |

FONTE: Secretaria da EMVM / 1994

#### **2.4.2 Aprovação e Reprovação**

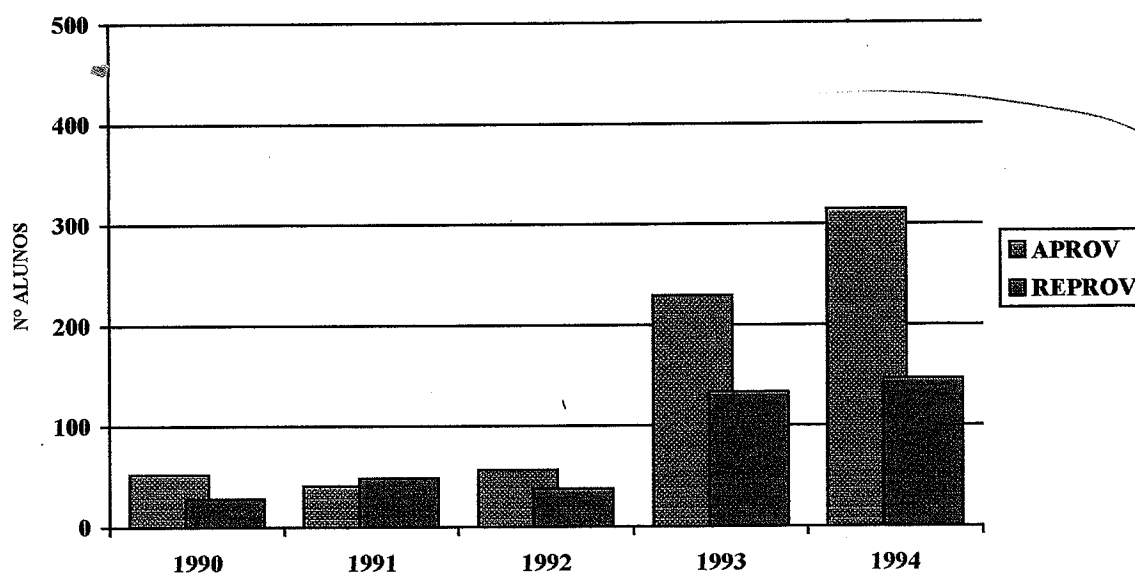
O GRÁF. 3 expressa o desempenho escolar no quinquênio comparando o número de alunos evadidos com os de aprovados e os reprovados. Verifica-se um acréscimo no número de alunos aprovados, entre os anos de 1992 e 1994. A taxa de aprovação conforme, TAB. 9 ANEXO 5, no período é de 63,81%, o que consideramos alta em relação à matrícula final.

No ano de 90, o número de alunos aprovados é praticamente o dobro do número de alunos reprovados. No ano seguinte, 1991, ocorre o inverso: cresce o número de reprovados, que praticamente duplica em relação dos aprovados. No ano de 1992, a aprovação volta a superar a reprovação, repetindo o acontecido no ano de 1990.

No entanto, no ano de 1993, os números de aprovação são superiores aos números de reprovação. Em 1994 novamente, a aprovação supera a reprovação mas este número mantém-se elevado se comparado aos anos anteriores. Percebemos, portanto, uma oscilação entre o número de alunos aprovados e reprovados durante os anos de funcionamento da escola, conforme nos mostra o GRAF.3.

### GRÁFICO 3

APROVADOS E REPROVADOS  
1990-1994



FONTE: Secretaria da EMVM - 1994

Essa oscilação, nos fez indagar sobre as dificuldades do corpo docente em lidar com os problemas de aprendizagem dos alunos e da necessidade de modificar o trabalho pedagógico ali desenvolvido, no sentido de reverter a situação do baixo desempenho escolar. Nos anos em que a aprovação foi superior à reprovação, que ações foram desencadeadas para a reversão da situação? Qual conjunção de fatores teria motivado a oscilação entre os índices nesses anos? Dentre essas ações, alguma estaria relacionada a

mudança na organização do trabalho pedagógico?

A taxa média de reprovação no quinquênio está representada em 36,31% além de produzir uma defasagem idade/série, implicando na exclusão de 36 alunos que não ingressaram (TAB.9 ANEXO 5) nos quadros escolares, limitando a democratização do acesso. Além disso, se somarmos os percentuais médios de evasão escolar com os de reprovação, isso representa quase 50% de alunos excluídos ao ano, mostrando que ainda persistem dificuldades escolares para a resolução do fracasso escolar.

## **2.5 - O corpo docente - aspectos funcionais e de formação**

- quadro de professores da EMVM, cresceu cinco vezes, entre 1990 e 1994 como pode ser observado na TAB 4, desde a criação da escola. Esse crescimento, acompanhou a expansão das matrículas iniciais e do número de turmas da escola, mas segundo a direção, sempre houve defasagem nessa relação. Tal fato pode ser constatado pela vacância nos cargos de funcionários e pela existência de "dobras"<sup>8</sup> de professoras em diferentes turnos da escola. No turno da manhã, existiam cinco dobras preenchidas

---

<sup>8</sup> Nas escolas da rede Municipal, em caso de vacância no quadro de profissionais da escola, a direção solicita outro profissional para ocupar o cargo vago. Este mecanismo é permitido pela Secretaria de Educação para que as turmas não fiquem sem professor. Essa situação, por vezes, pode ser bem cômoda aos órgãos oficiais que, ao invés de contratar uma professora concursada permite a ocupação do cargo por outro já efetivo. Por sua vez, esse sistema torna-se efetivamente uma estratégia dos professores para aumentar a sua renda salarial, aumentando também sua jornada de trabalho. Há alguns anos os professores do município através do movimento sindical, denunciam essa realidade e exigem o fim das dobras para o caso de cargos vagos. O movimento sindical, critica essa política, uma vez que camufla o problema da falta de professores.

por professoras da própria escola.

**TABELA 4**  
**QUADRO DE PROFESSORES POR ANO**

| ANO  | Nº DE PROF |
|------|------------|
| 1990 | 7          |
| 1991 | 10         |
| 1992 | 12         |
| 1993 | 25         |
| 1994 | 30         |
| 1995 | 37         |

FONTE: Secretaria da Escola.

NOTA.: Dados obtidos a partir da movimentação da folha de ponto, referentes ao mês de dezembro de cada ano.

Os anos de 93 e 95 foram aqueles mais expressivos quanto ao aumento do quadro docente. No primeiro momento esse crescimento se deu em função da transferência da escola para o prédio definitivo, saindo da FAFICH onde funcionava temporariamente com um número reduzido de turmas e de professoras, e no segundo momento, decorrente da implantação da proposta Pedagógica Escola Plural pelo governo municipal, a qual prevê a relação de 1,5 professores para cada duas turmas de alunos.

A direção da escola demonstrou em entrevista preocupação na escolha de professoras para a ocupação das vagas, tendo em vista os limites de sua atuação. A preferência era sempre por aquelas que tinham algum conhecimento do trabalho que a escola vinha desenvolvendo. Ter uma professora que não coadunasse com a proposta pedagógica da escola significaria um problema a ser resolvido, pois seria preciso capacitá-la para trabalhar coletivamente nas atividades e funções definidas por aquela.

A estratégia utilizada na escolha das professoras para as vagas existentes era o conhecimento pela qualidade do trabalho desenvolvido na escola, de forma a assegurar a sua transferência, ou mesmo lotação. Para a diretora e a coordenadora pedagógica diante da dificuldade que significava trabalhar em uma escola de difícil acesso, e das dificuldades sentidas na prática docente em trabalhar com camadas populares da população como era o caso da Vila, era preciso um pouco de utopia, sonho e sedução para que o profissional se dispusesse a se integrar a EMVM.

No cotidiano escolar, percebemos entre algumas professoras um sentimento muito forte de identificação com a proposta pedagógica em desenvolvimento e um compromisso com a aprendizagem dos alunos. A identificação com o trabalho escolar era tão intensa que algumas professoras divulgavam a proposta da escola entre outras professoras da rede municipal na tentativa de conseguir interessadas, e assim garantir a continuidade do projeto pedagógico da escola.

No entanto, isso nem sempre era possível pois, a escola não possuía autonomia sobre o processo de absorção de seus profissionais. Essa situação reforçou-nos o interesse por conhecer um pouco sobre as professoras da escola e os motivos que as levaram a ingressar na EMVM.

O crescimento do número de professoras referente ao ano de implantação da proposta Escola Plural merece alguns esclarecimentos. Conforme afirmamos anteriormente, essa proposta trás um novo ordenamento para a organização dos tempos escolares, eliminando a seriação e estruturando-se sob a forma de ciclos, constituindo-se as turmas

por idade de formação assim definidos:

- 1º ciclo, na faixa de desenvolvimento denominada infância, compreende alunos na idade de formação entre 6 e 9 anos;
- 2º ciclo, denominada pré-adolescência, compreende idades de 9 a 12 anos;
- 3º ciclo, adolescência, compreende alunos nas faixas de idades de 12 a 15 anos.

A constituição das turmas se faz a partir dessas faixas de desenvolvimento e de idade, assim distribuídas: alunos com idade de 6 e 7 anos comporiam uma turma da escola; alunos com 7 e 8 anos e depois 8 e 9 anos, e assim sucessivamente. Essa composição vem no sentido de se contrapor à lógica da seriação que tem predominado no sistema escolar brasileiro, mesmo mundial, que estabelece nos programas e conteúdos escolares, o ponto organizativo dos tempos escolares. Segundo a proposta, é o aluno e as vivências de formação próprias de cada idade, que devem direcionar a organização temporal da escola. Uma organização que *"visa conceder mais tempo para o aprendizado"*, respeitando os ritmos diferenciados de aprendizagem. ( Escola Plural, 1994:18).

"Esta estrutura flexível e plural facilita maior aprofundamento no conhecimento e no desenvolvimento de destrezas, atitudes e valores. Facilita uma adequada construção de significados culturais e, sobretudo, uma maior e equilibrada integração-socialização entre alunos como sujeitos ativos e solidários da construção de suas identidades." (Escola Plural, 1994:21).

A partir da necessidade de um tempo maior de aprendizagem, para o aluno, se estabelece um percentual maior de professores para o quadro da escola. A composição de três professores para cada duas foi a proporção que já tornou-se predominante nas escolas da

rede municipal, também foi a assumida pela EMVM.

Essa composição trouxe o crescimento do número de professoras nas escolas da rede municipal, que no caso da EMVM, significou um acréscimo de quatro professoras no seu quadro funcional. Ao todo no ano de 1995, ingressaram oito professoras, sendo que dessas, quatro foram para compor vacância no quadro docente. As alterações nesse quadro funcional são, no entanto, constantes. Às vezes, se processavam no decorrer do ano letivo, por meio de licenças médicas, transferências de turno, até mesmo, pedidos de exoneração.

### 2.5.1 Características Pessoais

Do total de dezenove professoras da EMVM, oito haviam constituído suas famílias, sejam na condição de mulheres casadas, viúvas ou mesmo divorciadas; quatro moravam com a família de origem. O restante morava ou com familiares, sozinhas ou com outras pessoas. Oito eram casadas e oito eram solteiras, sendo três ficando divididas entre separadas, divorciadas ou viúvas.

A idade média das professoras variava de 25 a 35 anos. Elas se percebiam jovens e chegavam mesmo a afirmação dessa característica.

" Eu acho que a gente não tem cara de mãe brava, uma ou outra que tem lá cara de dona, dona mãe brava. Eu acho que isto é "hiperlegal"! (...) tem aquele cara do sindicato que fala assim: "*O hino daquela escola deve ser: não confie em ninguém com mais de trinta*". (...)

quando ele encontra a gente na greve, ele fala assim: "*Eu olho para aquele povo e parece que é um tanto de menina brincando de aula. Todo mundo lá tem cara assim.*" (FL/C/90)<sup>9</sup>

### 2.5.2 Jornada de Trabalho

No turno da manhã as dezenove professoras faziam dupla jornada de trabalho, em sua maioria, como professoras primárias na própria escola. Desse total, oito tinham dois cargos de professoras na rede municipal, e quatro realizavam outras atividades que não a docência no outro horário de trabalho.

A dupla jornada de trabalho sob a forma de "dobra" ou de dupla lotação na escola, se por um lado, significava a estratégia das professoras para aumentar a renda salarial, por outro lado implicava também na ampliação do trabalho docente diário, com o aumento do número de alunos que deveriam atender. Essa situação sem dúvida podia estar afetando o trabalho docente.

A implantação da Escola Plural, dada a especificidade de seu projeto quanto ao número de professoras, trouxe sensíveis modificações neste quadro, pois um único dia de trabalho para uma professora com dupla jornada, implica no atendimento a quatro turmas. No sistema seriado significava o atendimento a duas turmas, sendo uma em cada

---

<sup>9</sup> Para identificar os sujeitos da pesquisa, usei um código definido por duas letras e um número. A primeira letra identifica o nome da pessoa. A segunda o cargo que ocupava no momento da pesquisa: D para direção, P para professora e C para coordenação. O número ao final indica o ano em que a professora ingressou na escola. No caso da coordenação foram entrevistadas duas coordenadoras com



turno de trabalho. Porém, apesar do aumento do número de turmas atendidas pela professora com a proposta pedagógica Escola Plural, essa por sua vez trouxe um acréscimo no tempo coletivo de planejamento da professora na própria escola, o que não era garantido no sistema seriado. A dimensão do tempo no trabalho docente será abordado posteriormente.

### 2.5.3 A formação inicial e continuada das professoras

Todas as professoras do turno da manhã, dezenove ao todo, possuíam cursos superior de bacharelado e licenciatura em diferentes áreas conforme ilustra a tabela a seguir. Encontramos algumas que chegavam a possuir dois cursos superiores e uma delas com mestrado concluído pela Universidade Federal do Rio de Janeiro na área de Supervisão escolar.

**TABELA 5**  
**CURSO DE FORMAÇÃO DAS**  
**PROFESSORAS NO 3º GRAU**  
**(bacharelado e licenciatura)**

| <b>CURSO</b>        | <b>F/</b> |
|---------------------|-----------|
| PSICOLOGIA          | 1         |
| SERVIÇO SOCIAL      | 3         |
| TURISMO             | 1         |
| PEDAGOGIA           | 8         |
| JORNALISMO          | 1         |
| LETRAS              | 2         |
| ARTES PLÁSTICAS     | 2         |
| CIÊNCIAS ECONÔMICAS | 1         |
| HISTÓRIA            | 1         |

Fonte: Questionário/ 96.

---

atuações em anos diferentes. Todas as entrevistas foram realizadas no ano de 96.

Constatamos que era grande o interesse das professoras por cursos de educação continuada, que nesse trabalho definimos por cursos que dão continuidade a formação inicial da professora. Oito professoras, realizaram ou estavam terminando cursos de especialização *Latu Sensu*, sendo a maioria deles na área educacional como: Psicopedagogia, Administração Escolar, Língua Portuguesa, Psicologia Educacional, Metodologia do ensino de 1º e 2º graus. No decorrer da pesquisa, duas outras professoras da escola se candidataram ao Mestrado em Educação da FAE/UFMG, sendo uma delas aprovada, dando início ao curso em 1996.

Os cursos atualização e aperfeiçoamento, que neste trabalho definimos como qualquer outra modalidade de formação que incluía seminários, congressos e oficinas, cursos de curta duração também se destacavam. Nesses cursos predominavam os temas relacionados a aspectos educacionais. Constatamos também a formação em cursos oferecidos pelo Centro de Aperfeiçoamento do Profissional da Educação - CAPE, órgão da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela política de formação dos profissionais da rede Municipal.

A presença do CAPE no aperfeiçoamento das professoras parece-nos um paradoxo. Pelas observações, verificamos críticas em relação aos cursos e oficinas oferecidos por esse órgão. Em muitos casos as críticas referiam-se aos temas dos cursos considerados pouco relevantes, ao tempo de realização das oficinas que não permitia aprofundamento, ou mesmo críticas em relação ao distanciamento dos membros do CAPE da realidade escolar. Consideramos que, ainda que criticado, esse órgão mantinha prestígio entre as professoras da escola, pois mesmo aquelas profissionais que emitiram críticas mais

contundentes ao órgão, haviam participado dos cursos oferecidos pelo mesmo.

Encontramos também, entre as professoras a participação em grupos de estudo, o que caracterizaria outra modalidade de aperfeiçoamento profissional. Cinco professoras disseram participar dessa modalidade de formação, sendo os temas mais frequentes: Teatro, Psicopedagogia, Discriminação Racial, Cultura e Sexualidade na escola.

Do total de professoras da escola somente cinco não haviam participado de nenhum curso de aperfeiçoamento profissional nos últimos cinco anos e uma afirmou que "*estudo sozinha, o tema que estou em dúvida em determinado momento*".

Havia uma preocupação constante com o aperfeiçoamento profissional por parte das professoras da escola. O que nos parece é que essas professoras tinham uma aguda compreensão da necessidade de formação contínua para o exercício de sua prática docente.

Segundo a diretora na escola,

"Tem um grupo de pessoas na escola que estuda muito, eu acho que isso não é o comum na maioria das escolas (...). Porque o que acontece com o nosso grupo hoje é que as pessoas, para além dessa coisa da formação em serviço, do exercício do magistério, as pessoas tem outras expectativas, eu acho que as pessoas têm mais expectativas profissionais. Que é a questão da pesquisa." (L/D/91).

Poderíamos afirmar que estas professoras estavam em busca de uma qualificação no saber da própria profissão docente, que não se adquire somente nos cursos de formação

inicial, mas também pelo acúmulo de experiências no convívio com outros espaços socializadores e formadores da pessoa do professor. Procuravam ampliar uma cultura geral e a compreensão das questões sociais que permeiam o cotidiano escolar.

As professoras dessa escola estavam buscando maior qualificação do que a recebida nos cursos de magistério, que pareciam não mais satisfazer às exigências sociais por uma escola de qualidade que garantisse acesso e, principalmente, permanência dos alunos das camadas populares na escola. Segundo MAFRA(1997:13), hoje a sociedade civil requer um professor perceptivo para a realidade social, política e cultural em que vive, e com fundamentação teórica que lhe permita,

"interpretar, analisar e refletir sobre a realidade educacional e sua prática escolar, para juntamente com uma consistente capacitação técnica-instrumental, poder intervir e modificar, de fato, a realidade em que atua."

Os dados obtidos sobre a formação das professoras da EMVM permite-nos afirmar que o discurso acadêmico presente na década de 80 que desqualificava a professora primária e seu trabalho, afirmando ser essa uma profissional que pouco se aperfeiçoava, e pouco investia na sua formação continuada, parece ter sofrido alterações na década atual, e precisam ser reavaliados. Fosse movidas por interesse e necessidades individuais, ou por políticas públicas de capacitação de cunho mais abrangentes, as professoras dessa escola estavam negando a desqualificação, ao dar prioridade à formação seja em serviço, ou por meio de cursos mais regulares.

No capítulo seguinte, abordaremos as transformações ocorridas na proposta pedagógica

da EMVM, os impasses, dificuldades, embates com o poder público municipal, e o impacto dessas mudanças na formação e na prática pedagógica das professoras, buscando identificar elementos que contribuíram para a qualificação da professora bem como para as mudanças processadas na organização do trabalho pedagógico.

No início, dentre os inúmeros problemas<sup>12</sup> vividos pelos profissionais lotados na FAFICH, destacou-se o impacto diante do aluno que chegava. Esse aluno fugia ao padrão tradicional de crianças que ingressavam no primeiro ano escolar. Pelo cadastramento os alunos da escola eram, em sua maioria fora da faixa de ingresso na primeira série, com idade média variando entre 7 a 16 anos, muitos com inúmeras reprovações nas escolas da região e outros sem nenhuma vivência escolar. O que predominava era a diversidade de experiências escolares.

Em depoimento, uma professora expressa como era esse aluno. Um sujeito que não podia ser ignorado pelos profissionais da escola.

" O povo torcia o nariz quando via os meninos da gente. O que havia de mais impressionante era ver os nossos alunos. Era o máximo da pobreza que tinha ali. Eram meninos rasgados, sujos, aquela loucura, meninos de diversos tamanhos. Porque geralmente você tem assim, no primeiro ano (de escola) aquela coisa homogênea e a nossa escola não era nada homogênea. Tinha meninos de todos os tipos e com diversos tamanhos, cada um vestido de um jeito, vestido, descalço, a maior loucura. Então, impressionava muito." (FL/C/90)

Esse aluno tão diferente gerava um confronto entre o modelo de escola construído pela professora em sua vivência profissional e aquele com o qual se defrontava. Esse confronto trazia angústias e receios.

"Você tem um modelo de escola. É difícil essa relação. Te afeta emocionalmente." (L/D/91)

---

<sup>12</sup> Nos depoimentos das professoras era constante a enumeração das dificuldades iniciais na FAFICH devido a falta de condições materiais do prédio para o atendimento de crianças e adolescentes.

No Projeto Político-Pedagógico da escola apareceu esse impacto e as reações vivenciadas pelos dois lados, alunos e professoras:

"Num primeiro encontro entre alunos e professores o que percebemos são razões estereotipadas. Nos alunos: submissão ou agressividade. Nos professores: perplexidade e impotência diante da diferença."  
(Projeto Político-Pedagógico, 1992: 12)

Durante a realização da pesquisa, tivemos oportunidade de presenciar reações que demonstravam espanto, e até mesmo nojo, em relação aos alunos da escola. Numa excursão a um parque, realizada na semana das crianças, onde várias outras escolas estavam presentes, observamos comentários de professoras de outras escolas: "*De onde vêm esses meninos pobres e sujos?*"

Era a convivência com esse aluno tão "diferente", e os conflitos advindos dessa relação que se tornaram um desafio para as professoras e equipe técnica. Como alfabetizar alunos com anos de reprovação sem que se repetisse essa história já vivida? Essa realidade impôs para todos o desafio de repensar o trabalho pedagógico da escola e a prática docente para atender essa clientela. Segundo as professoras, era preciso construir uma "*escola diferente*" para esse aluno. Uma escola que não repetisse a história de exclusão já experienciada por ele.

Mas pensar e construir uma "*escola diferente*" pode significar inúmeros caminhos a serem tomados. Inclusive aqueles que representam apenas arranjos internos no tempo pedagógico sem um enfrentamento da questão do trabalho escolar e da prática docente. Ensinar a um aluno que está desmotivado com a escola, com pouco ou

nenhum apoio familiar, com dificuldades de relacionamento, e criar mecanismos internos para a inclusão de crianças com experiências escolares diversas, não passa somente por uma questão de troca de método de alfabetização ou de cartilha. "*Quando a realidade resiste*" ao ideal de aluno que a escola muitas vezes espera, põe-se em cheque a organização do trabalho pedagógico, a formação da professora adquirida em cursos e a sua prática docente. Nesse momento uma maior profissionalização da professora deve ser garantida. Profissionalização entendida como "*a capacidade de compreender e neutralizar as causas do insucesso dos alunos, e conseqüentemente, para tratar das diferenças sem as transformar em desigualdades*". (PERRENOUD,1993:143)

Os avanços nas pesquisas educacionais nos últimos anos têm apontado fatores internos e externos à própria escola como responsáveis pela sua baixa qualidade, no que diz respeito ao atendimento e desempenho dos alunos das camadas populares. Os altos índices de reprovação que ainda persistem dão mostras do quanto a escola pública exclui as camadas populares. Podemos ter avançado nos índices de acesso dessas crianças, porém ainda estamos longe de conquistarmos a sua permanência na escola. Isso torna a questão do acesso/permanência um problema de ordem social e pedagógica de suma importância de ser equacionado, uma vez que, o acesso não é garantia de permanência das crianças das camadas populares na escola.

O caso do município de Belo Horizonte ilustra bem essa situação. Em quatro anos cresce o número de turmas nas escolas de ensino fundamentais, mas o fracasso escolar, expresso nos altos índices de reprovação, ainda persiste na realidade educacional do



município. GARCIA (1995) em seu estudo demonstra que as taxas de reprovação do município *"são muito altas em todas as séries mesmo se comparadas com aquelas elaboradas por Ribeiro e Fletcher(1987:8) a partir do PNAD-82"*. (GARCIA, 1995:39)

As pesquisas realizadas sobre o fracasso escolar desde os anos 60, ora apontam o aluno com suas características bio-psico-culturais de desfavorecimento à aprendizagem, ora focalizam a professora, sua precária formação e seu papel na manutenção e mesmo ampliação das desigualdades sociais.

As pesquisas brasileiras e internacionais nas últimas três décadas sobre o fracasso escolar, foram objeto de um amplo e aprofundado estudo realizado por PATTO em 1991. Segundo a autora, uma teoria que predominou no discurso pedagógico, e ainda se faz presente, é a Teoria da Carência Cultural. Nesta teoria as características individuais (biológicas, psicológicas e sociais) dos alunos seriam determinantes no seu fracasso. Colocando o aluno em primeiro plano e secundarizando a estrutura intra-escolar e o sistema de ensino, essas pesquisas tiveram ampla propagação entre os cursos de formação de professores, o que pode ter contribuído para sua presença ainda no discurso e na escola. Às diferenças culturais dos alunos credita-se a justificativa para a exclusão dos "carentes" que não conseguem adaptar-se à lógica escolar que os desconhece enquanto sujeitos capazes aprender.

A segunda abordagem assume uma posição de crítica a essa teoria alertando para os limites do enfoque individual. Essa nova tendência alimentou o pensamento

educacional brasileiro sobre o fracasso escolar, sobretudo, nos anos 70 pela incorporação do referencial teórico das chamadas Teorias Crítico - Reprodutivistas. A relação entre a sociedade de classes e a escola, no entendimento dos teóricos constituintes dessas teorias, tem papel preponderante na reprodução da ordem social vigente. Essa abordagem, chama atenção para a importância da dimensão política na análise da escola, superando assim certa visão ingênua predominante no discurso e na prática pedagógica das décadas anteriores. A contribuição teórica desses estudos possibilitou compreender a instituição escola como espaço capaz também de exercer a "*dominação cultural*" via ideologização das ações.

Mas segundo PATTO( 1991:114),

"(...) a convivência da teoria da reprodução com a convincente teoria da carência cultural, aliada a uma concepção positivista de produção de conhecimentos, resultou em distorções conceituais que levaram a aplicação da concepção da escola como aparelho ideológico de Estado e a descaminhos teóricos. "

Esta autora assinala que as distorções quanto a determinados conceitos trazidos por essa teoria tiveram uma interpretação funcionalista que contribuiu por manter um caráter, também equivocado, nas análises sobre o fracasso escolar realizadas à luz dessas. Essas distorções desembocaram em análises onde, mais uma vez, a escola era inadequada para receber o aluno carente. Novamente os fatores intra - escolares deixavam de ser enfocados em sua essência.

Os estudos de PENIN(1992) trazem novas contribuições e nos ajudam a entender que a relação fracasso/sucesso escolar, na persistência dos altos índices de reprovação.

Esses passam a ser entendidos a partir de suas condições objetivas e subjetivas.

Pelas condições objetivas PENIN destaca ações de natureza explicitamente políticas em nível de decisões no âmbito nacional, estadual e municipal. Em termos nacionais ressalta a necessidade de redefinições, de decisões, metas e de reformas administrativas no sistema de ensino através de verbas condizentes para a construção do sucesso escolar. Em nível municipal e estadual aponta para a necessidade de uma descentralização administrativa, além da continuidade de projetos políticos, que muitas vezes após trocas de mandato eletivos no poder público, são desmantelados. PENIN elenca ainda a melhoria nos salários dos professores e a elaboração de planos de carreira.

Questões de cunho subjetivo são apontadas por PENIN como necessárias de serem analisadas e discutidas, como por exemplo, o problema do sucesso/fracasso escolar. Ações desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo, precisam de disposição dos mesmos em "*enfrentar crenças e valores estabelecidos, sejam no imaginário social, sejam nas suas próprias representações sobre o processo educativo*". (PENIN, 1992: 7)

A autora por sua vez salienta que,

"a não-consideração pelas condições concretas da vida dos alunos é, na verdade, um empecilho na possibilidade de ajudá-los. As reais condições dos alunos precisam ser conhecidas e aceitas para que, a partir daí, e não de uma idealização, a escola possa pensar e propor o que fazer." (PENIN, 1992:11)

Esse processo, por sua vez, desencadeou laços afetivos que foram preponderantes para a constituição de um grupo de professoras com afinidades muito próximas. Foi se estabelecendo uma identidade grupal estendida à escola e ainda percebida nos dias atuais. A identificação dessas professoras que trabalharam na FAFICH com o projeto pedagógico da escola era muito presente. Num depoimento da diretora sobre o tempo da FAFICH ela diz:

"Geralmente a gente se encontrava no turno da manhã,...) e na época que a gente trabalhava na FAFICH era muito interessante, porque a aula começava uma hora só que a gente tinha uma vida muito boa nessa época, porque a gente chegava onze e meia, almoçava junto, trabalhava e terminava o horário a gente ficava reunindo, conversando... Tinha-se uma integração muito grande. Isso é uma coisa que a gente perdeu quando foi para Vila. Lá na escola todo mundo precisa da Kombi então todo mundo chega no mesmo horário e tem o mesmo horário para sair".  
(L/D/91)

Segundo HUTMACHER (1992:73), para a concepção e condução de um projeto pedagógico implica a necessidade de competências pedagógicas. Porém, muitas vezes o êxito de um projeto de inovação depende menos da excelência das idéias pedagógicas e mais de um trabalho de negociação, explicitação, cooperação, animação e organização da ação coletiva criando condições para o diálogo entres os sujeitos envolvidos no processo.

Atualmente, argumenta o autor, para o sucesso de um projeto inovador as afinidades ideológicas, pedagógicas e/ou pessoais entre os participantes são importantes, pois favorecem o diálogo, a difusão e debate das idéias pedagógicas entre esses sujeitos. Pode ser interessante para uma proposta pedagógica inovadora que em determinados

momentos, encontros e afeições sejam atributos valorizados. Contudo, essa afinidade pode comprometer as trocas entre as pessoas com posições diversificadas, podendo reforçar uma atitude de enfrentamento entre o grupo, em vez de suscitar a circulação das idéias, tornando-se elemento enriquecedor da formação das pessoas.

Nesse momento inicial da constituição e elaboração do Projeto Político-Pedagógico foi importante os laços afetivos constituídos. A constituição de um grupo de professoras com afinidades pedagógicas e certa flexibilidade no tempo antes e depois das aulas, assegurava uma convivência maior, e uma intensificação das discussões sobre as questões que as envolvia. Além disso, significou enriquecimento dos saberes profissionais pedagógicos possibilitados pela partilha das idéias, que segundo HUTMACHER pode resultar na formação contínua da professora.

Isso se expressa no Projeto Político-Pedagógico já na sua introdução, sendo esse concebido como um registro do trabalho que vinha se desenvolvendo.

"Este Projeto Político-Pedagógico é fruto de um trabalho que já vem sendo construído no cotidiano da escola, desde 1990. É a expressão sintética de uma prática escolar pautada numa constante reflexão e em referenciais teóricos de apoio, que nos fazem amadurecer, constantemente, o fazer pedagógico."  
(Projeto Político-Pedagógico, 1992: 6)

O Projeto Político-Pedagógico da EMVM foi sendo elaborado ao longo de 1992, e trás como aspecto central o compromisso com a alfabetização das crianças das camadas populares, garantindo a *"permanência do aluno na escola respeitando o seu processo de aprendizagem, por considerar esse espaço essencial na construção do*

*seu projeto de vida". (Projeto Político-Pedagógico, 1992: 9)*

Além desse componente fazia parte dos objetivos específicos da escola garantir e criar ambiente à realização de estudos e pesquisas que visassem ao aperfeiçoamento profissional de seus profissionais, procurando manter contato com centros de produção de conhecimento do campo educacional.

Segundo GARCIA(1995) ao analisar as mudanças na organização e gestão do ensino público do município de Belo Horizonte, afirma que essas se inserem na trajetória da gestão pública da educação que vinha se estabelecendo a partir dos anos 80. A rede municipal de ensino desde 1989, portanto vem passando por mudanças na gestão de suas escolas.

Com a administração do PSDB (1989-1992) algumas medidas são implementadas conforme estudo realizado pela autora: instituição da assembleia escolar; eleição do colegiado na escola; realização do I Congresso Político-Pedagógico da rede municipal; descentralização administrativa/financeira através da criação dos departamentos de educação nas administrações regionais; autonomia financeira das escolas com a ampliação de recursos; criação do Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais da educação - CAPE.

Dentre essas medidas o incentivo à elaboração dos projetos político-pedagógicos pelas escolas pode ser considerado um avanço na proposta da autonomia dessas, pois as possibilitava exigir do poder público, as condições materiais e administrativas para a

execução desses projetos. Além disso, significavam a melhoria das condições de trabalho do professor, uma vez que a SMED assumia a liberação de 20% da carga horária do professor, fora da sala de aula, para o desenvolvimento do projeto da escola. (GARCIA,1995: 86)

Esse movimento de elaboração dos projetos também trouxe avanços significativos à escola e seus profissionais na medida em que possibilitou, aos mesmos, definir e pensar novas formas de organizações pedagógicas para o interior da escola, alterando assim, a rigidez que existia na distribuição dos tempos e das funções do professor no cotidiano escolar, assunto esse que será tratado posteriormente.

Essas inovações, serviram de base para a elaboração do Projeto Escola Plural em 1995. No documento introdutório da proposta está registrada a importância que os projetos político-pedagógicos tiveram, para alterar a realidade da escola municipal.

"A luta pela autonomia e pela gestão democrática contribuiu para que cada comunidade escolar tentasse equacionar com realismo seus problemas e suas possibilidades de intervenção. Os Projetos Político-Pedagógicos são a melhor expressão desse trabalho serio e pioneiro." (Escola Plural - Proposta Político-Pedagógica, 1995, p.3)

O documento interno da SMED intitulado Experiências Emergentes da rede Municipal, que trata do levantamento das experiências metodológicas e alterações da organização escolar estabelecidas nas escolas do município, considerou duas práticas pedagógicas da EMVM: propostas de mudança no tempo e também no espaço escolar e no processo de ensino-aprendizagem. Para o primeiro caso foi citada a oficina extra-

turno de produção de texto e no segundo a proposta de alfabetização na 1ª série.

O projeto da EMVM postulava condições para a sua efetivação, como as relacionadas à materialidade, ao corpo docente e ao pessoal de apoio. Apresentava o número de alunos por sala conforme determinação da Lei Orgânica do Município<sup>13</sup>, a expansão do número de funcionários para cantina, vigias, professores eventuais, professores especializados, assessor pedagógico e supervisor, secretária, coordenador de oficinas.

Para os aspectos relacionados ao campo pedagógico, o Projeto Político-Pedagógico da EMVM delimitava a especificidade da prática docente construída no exercício profissional: avaliação, recuperação, a manutenção da assessoria pela permanência de um dos membros da equipe pedagógica, estagiárias, pré-escola, e oficinas de leitura e produção de textos. Às condições de efetivação da proposta se atrelaram outras necessidades como: reuniões pedagógicas semanais, incorporação das estagiárias no processo educativo, número de alunos por sala.

A necessidade de estabelecer essas pré-condições foram importantes para a constituição da identidade do grupo disposto a construir relações democráticas para o ambiente escolar, caracterizadas pela participação e diálogo constante entre alunos, professoras, direção.

---

<sup>13</sup> Segundo a Lei Orgânica Municipal, art.9º das disposições transitórias, o número de alunos por sala deve ser: pré-escola - até 20 alunos; 1ª e 2ª séries até 25 alunos; 3ª e 4ª até 30 alunos.



GARCIA (1995) em seu estudo observa um duplo movimento quando da tomada de consciência pelos profissionais da escola em relação ao aluno que a frequenta. O primeiro movimento é de necessidade de mudança nas práticas escolares para atendimento dessas necessidades dos alunos. O segundo vem a partir das próprias condições de trabalho existentes que dificultam e até mesmo impedem a realização das mudanças necessárias.

Nessa escola o movimento não foi diferente. Ao reconhecer no aluno sua capacidade de aprendizagem, partir da sua experiência de vida para construção do conhecimento significativo, trouxe o questionamento do trabalho escolar, sua forma e o conteúdo assumido até então, muitas vezes caracterizado pela desarticulação das ações coletivas e a necessidade de uma requalificação das professoras.

Requalificação não apenas em relação a um saber pedagógico que contribuisse de fato para alterar a sua prática docente, mas de saberes novos como a reflexão sobre a ação e na ação pedagógica, as conseqüências dessas ações para a vida do aluno, e o envolvimento subjetivo e profissional com a atividade de ensino e a aprendizagem.

Segundo VEIGA(1995:14) o Projeto Político-Pedagógico delineia a identidade da escola, na medida em que a resgata como espaço público, onde o debate, o diálogo são fundados em reflexões coletivas. O que nos chama a atenção no caso da EMVM é que o Projeto Político-Pedagógico, além de constituir a identidade própria da escola foi a expressão da prática pedagógica de seus profissionais tendo como base a concepção de uma escola inclusiva, nascida dos impasses vividos no cotidiano escolar.

### 3.2.2 De Equipe Técnica para Equipe Pedagógica

De todos os elementos apontados como diferenciadores "*no tempo da FAFICH*", a presença da equipe de técnicos, posteriormente denominada de equipe pedagógica, foi ressaltada pelas professoras, como de suma importância, na constituição da proposta da escola. Essas foram unânimes em afirmar que a concepção de escola apontada pelo Projeto Político-Pedagógico é fruto do trabalho dessa equipe em parceria com elas.

A equipe pedagógica contribuiu para a formação em serviço das próprias professoras, na medida em que as elas passaram a questionar a prática docente, e a sua formação, diante do aluno que frequenta a escola.

O depoimento que se segue, embora extenso, expressa a importância dessa equipe na construção da proposta de uma escola inclusiva para alunos das camadas populares que acabou por nortear a elaboração do Projeto Político-Pedagógico.

"(...)No caso da nossa escola essa proposta foi muito abraçada por que a gente não tinha, outra alternativa; a gente tinha um grupo de meninos que havia sido excluído de todas as escolas da região. Se fôssemos reproduzir uma escola igual, muito provavelmente seria mais um espaço onde esses meninos iriam ser excluídos. Então, o que a gente tinha para gente era, realmente que construir uma escola diferente. E a experiência, principalmente, de dois membros da equipe, com uma proposta mais alternativa, é que deu o gancho para gente conseguir um trabalho com esses meninos. A base do nosso Projeto Político-Pedagógico está muito em função disso, dessa compreensão que a gente começou a estar elaborando: de que tipo de escola que a gente tem que ter para este tipo de menino". (FL/C/90)

Além do projeto, a equipe pedagógica propôs inovações tanto para o trabalho pedagógico quanto para a prática docente. A proposta das assembleias em sala de aula e os temas de estudo passaram a constituir os eixos centrais da proposta pedagógica. O trabalho com as assembleias em sala de aula objetivava o estabelecimento de relações mais horizontais entre alunos e professora, tendo como ponto de partida, como já dito anteriormente, o reconhecimento do aluno com o sujeito sócio-cultural.

A assembleia era uma estratégia pedagógica baseada numa reunião entre alunos e professora que acontecia periodicamente em sala de aula. Surgiu como necessidade imediata para resolver os problemas do interior da sala de aula, acarretados pelos conflitos entre alunos e a escola surgidos no momento inicial da FAFICH. Esses conflitos eram de várias ordens. Desde materiais, como a inadaptação inicial do prédio para receber crianças, bem como a convivência dos alunos da Vila dos Meninos, com o próprio espaço escolar. Segundo as professoras os alunos tinham reações muito agressivas tanto com as pessoas quanto com o prédio. Para isso a assembleia surgiu como lugar de estabelecer as regras de convivência do grupo naquele ambiente.

Porém, a assembleia transcendia esse lugar de criação de regras, na medida em que era o espaço da fala do aluno *"que ultrapassa a simples conversa e objetiva a organização e explicitação dos problemas de vida"*. Na definição do Projeto Político-Pedagógico as assembleias consistiam em:

"Reuniões periódicas, realizadas nas salas de aula com a participação dos alunos e da professora para discutir problemas levantados pelas crianças bem como deliberar regras de convivência do grupo." (Projeto Político-Pedagógico, 1992: 16)

Para a diretora, o fato de ter dois membros na equipe que desenvolviam dissertações de mestrado na Faculdade de Educação da UFMG, proporcionou, no que se refere à formação das professoras, uma ampliação das informações sobre o conhecimento científico na área educacional. Ter acesso a informações que circulavam nos meios acadêmicos, a leituras recentes no campo educacional, ampliou os meios de qualificação para as professoras a partir dos estudos dos textos realizados em reuniões e grupos de estudo.

"(...) A coisa da informação de ter acesso ao que está sendo pensado e estudado na área da educação. Isso eu acho que foi um coisa importante que a equipe pedagógica trouxe para o grupo e que (...) na verdade contribui para formação como um todo; e as pessoas que foram vivenciando isso foram aprendendo".  
(L/D/91)

Diante de impasses vivenciados na atividade docente pela falta de conhecimento em campos específicos, outros momentos de ampliação de conhecimentos sobre o campo da educação também foram viabilizados pela equipe pedagógica encontros com profissionais de áreas específicas com as professoras.

"Quando apareciam problemas ligados a lingüística, chamamos um professor de lingüística para trabalhar com a gente, assim como em relação a sexualidade, a área de geografia." (D/P/91)

Durante o desenvolvimento da pesquisa nos chamou a atenção a sala das professoras sempre com o quadro de avisos repleto de prospectos. Cursos, seminários, palestras, reuniões do sindicato, reuniões na regional, ou no Cape, faziam parte do cotidiano escolar. Era comum ver, também, professoras conversando sobre novas publicações científicas na área da matemática, da língua escrita. A preocupação com a qualificação profissional permeava todo cotidiano escolar. As professoras observavam isso também,

uma vez que para elas o trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica deixou marcas na sua formação e no trabalho escolar.

"A primeira coisa que eu acho que a equipe pedagógica foi fundamental para o trabalho da gente, é a questão da informação. É uma coisa que começou com a equipe pedagógica e a gente tenta manter."  
(L/D/91)

"(...)eu acho que o trabalho que eles (equipe pedagógica) fizeram, o grupo que participou junto, assimilou. E quem está tenta manter isso."(DE/C/92)

No depoimento ficou explícito que não há uma imposição de propostas de trabalho introduzidas pela equipe. Percebemos que se estabeleceu uma relação de parceria entre os dois lados no decorrer da convivência.

Essa parceria diferencia-se das relações hierarquizadas, geralmente, predominantes entre os especialistas da educação e os professores no cotidiano escolar. Na década de 70, a inserção desses profissionais na escola pública visava o planejamento e acompanhamento do trabalho escolar e do desempenho dos alunos. Mas em muitas casos o papel que exerciam na prática era de controle e vigilância do trabalho docente, no sentido de cumprirem o planejamento elaborado, o que trazia dificuldades para a execução de ações coletivas.

Na medida em que se buscava soluções para os problemas cotidianos surgidos da convivência com o aluno redefiniu-se, também, espaços e tempos coletivos de reuniões. As reuniões pedagógicas deixaram de ser reuniões predominantemente de cunho administrativos para serem espaços de trocas de experiências e reflexões sobre a prática de sala de aula.

Segundo NÓVOA(1992: 26) a troca de experiências e a partilha de saberes entre professores são importantes, pois, consolidam formação mútua na medida em que tornam consistentes os saberes emergentes da prática profissional. Esse movimento contribui para tornar o professor um profissional competente na medida em "*que possuiu capacidades de autodesenvolvimento reflexivo*". (Ibidem.p.27).

Esse trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica, além de proporcionar a troca de experiências entre as professoras, sem dúvida, contribui sobremaneira para a reflexão da prática docente do grupo. Foi dado valor e peso ao saber da experiência que se desenvolve a partir do cotidiano, na vivência individual e coletiva dos professores, e que nem sempre é oportunizado e nem trabalhado nos cursos de formação.

Para TARDIF, LESSARD e LAHAYLE (1991) citados por COSTA (1995:249) existe um corpo de saberes (*savoir faire*) próprios da atividade docente que se constitui num conjunto de normas e valores específicos da atividade docente. Segundo estes autores são quatro os tipos de saberes que a professora "*mobiliza*" e "*articula*" na sua prática:

- a) os saberes da formação profissional que se referem a elementos da prática docente, transformados em objetos científicos e passam a produzir uma prática não espontânea. São saberes que pretendem constituir a ciência da educação e são incorporados nos cursos de formação;
- b) os saberes das disciplinas das áreas já definidas pelos campos do conhecimento e que se encontram incorporados no mundo da escola;
- c) os saberes curriculares, que são saberes organizados em forma dos conteúdos escolares a serem apreendidos e ensinados pelos docentes;

d) os saberes da experiência, desenvolvidos no próprio trabalho docente, a partir do cotidiano, na vivência individual e coletiva das professoras.

Os três primeiros saberes têm legitimação acadêmica, pois são produzidos, geridos e difundidos no seu próprio campo, enquanto o último é adquirido no exercício da docência, que para COSTA deveriam ser incorporados aos cursos de formação. De acordo com essa autora novas vertentes que estudam a constituição da profissão docente têm apontado para uma nova concepção de profissionalismo que decorreria da idéia do fortalecimento da profissão na medida em que os professores se lançarem a reflexão sobre o saber da prática cotidiana e da experiência do seu trabalho.

NÓVOA (1992:25) afirma que a formação do professor não se constrói por acúmulo de cursos, mas sim através de um trabalho de *"reflexão sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade do professor"*. Por isso, é importante investir na pessoa do professor e dar um estatuto ao *"saber da experiência"*.

Com certeza ao dar estatuto de peso ao saber da experiência, professoras e equipe pedagógica se formaram no próprio local de trabalho. Não sei se conscientemente, mas essas professoras construíram para si, uma identidade de grupo e de profissional que foi sendo por nós percebida no cotidiano escolar. O sentimento de pertencimento a um grupo, o envolvimento com a profissão docente, com a escola e a proposta política-pedagógica que elaboraram, constitui os elementos importantes para a permanência das professoras na escola mesmo significando transtornos pessoais.

"Eu adoro, eu acho que se eu estivesse em outra escola

é claro que a gente briga pelo que a gente quer, mas não seria com esta intensidade[...]. Então assim é bom demais, ainda continua sendo bom. Por ser uma escola longe de casa todo ano eu peço transferência para perto da minha casa, mas eu peço angustiada, pensando que para a minha vida particular preciso ficar perto de casa, porque eu tenho três filhos, eu fico 12 horas fora de casa todo dia, olhando o aspecto de comodidade. Agora em termos de projeto de escola fico apaixonada, eu fico superorgulhosa de ser daqui, eu acho que eu falo demais da escola, eu acho que isto da gente falar demais a escola fica até mal vista na rede, a gente faz muita propaganda, a gente coloca a escola muito lá em cima, as vezes. Mas eu acho excelente, eu acho que foi a melhor opção que eu fiz." (DE/C/92).

A partir desse trabalho nasce o reconhecimento da EMVM como instituição da rede municipal que vinha desenvolvendo uma proposta de alfabetização alternativa na primeira série, centrada na valorização do saber do aluno, aspecto do qual trataremos mais a frente.

### **3.2.3 A presença da direção na dimensão pedagógica do trabalho da escola**

Outro aspecto da FAFICH considerado diferente pelas professoras era o fato da direção estar totalmente inserida na discussão da dimensão pedagógica. Os aspectos administrativos como limpeza e merenda, que quase sempre são de responsabilidade da diretora e da vice, naquele momento estavam entregues ao administrador do prédio.

Tradicionalmente o diretor em sua atividade, pressionado pelas exigências do dia-a-dia da administração escolar, fica sem tempo e sem condições para cuidar dos assuntos relacionados ao processo ensino-aprendizagem.(PARO, 1996:98)



Neste sentido essas professoras, muito embora já houvessem construído uma representação de diretor a partir de suas vivências anteriores, consideraram um avanço esse conseguir estar mais próximo do aspecto pedagógico. O que na nossa opinião também o é. No entanto, na entrevista com essas professoras não fica claro, quais seriam as características mais definidoras da ação desse diretor, ainda que o elemento apontado, possa ser considerado um elemento inovador, e fundamental à atividade de um novo perfil de diretor e de gestão escolar.

Segundo LIMA(1996) pesquisas em vários países têm apontado a figura do diretor como fator essencial na implantação, desenvolvimento e continuidade de projetos de inovação pedagógica. Nesse sentido, o diretor deve desempenhar o papel de líder pedagógico, que deve incentivar o professor a desenvolver-se profissionalmente.

Esse papel de líder pedagógico significa estar atualizado em relação aos aspectos metodológicos e aos novos programas, facilitando aos professores a participação em seminários, conferências e demais atividade que contribuam para o desenvolvimento e aprimoramento profissional de ambos.

Essa dimensão foi observada no cotidiano escolar, diante da presença da direção da escola que mantinha constante presença nas reuniões pedagógicas bem como em outras discussões de cunho pedagógico presentes na escola.

### 3.3 Os desafios da continuidade - a mudança definitiva para a Vila

Como afirmamos anteriormente, em 1993 a escola passa a funcionar em seu prédio definitivo dentro da Vila Dos Meninos. Essa transferência impõe um novo cenário para seus profissionais diante do crescimento do atendimento escolar já demonstrado no capítulo anterior. Diante do novo cenário surge o desafio da continuidade do trabalho pedagógico conquistado nos anos anteriores, agora num espaço mais amplo e com um número mais elevado de alunos e de professores.

Para as professoras o primeiro ano da escola na Vila foi muito tumultuado tanto pelas condições materiais quanto pelas pedagógicas. Enfrentaram o poder público municipal, realizando uma greve no início do ano letivo, reivindicando condições de trabalho e de funcionamento da escola. Conforme registro em ata da Assembléia escolar de 06/03/93, foram listados os itens necessários para o funcionamento da escola e entregues ao poder municipal: instalação de quadros nas salas de aula, lotação de auxiliares de limpeza, água, torneira, grama, calhas, transporte para as professoras, telefone, prateleiras e cadeados para as salas, sirene, pintura a óleo nas áreas de circulação dos alunos, campanha.

"Quando a gente chega em 93 na Vila nós mudamos para um prédio com novidades: quatro vezes o número de alunos, quatro vezes o número de professores, uma diretora e uma vice - diretora e sem nenhum funcionário de limpeza, só tinha uma secretária, não tinha um auxiliar de secretaria, não tinha ninguém para a biblioteca, e a gente não tinha nada. O prédio não tinha quadro, não tinha água, não tinha funcionários.(...) Então, nós funcionamos o mês de fevereiro até o carnaval parcialmente. Funcionava meio horário dispensava os meninos, não tinha nada. (...)Na semana que a gente ia entrar no carnaval nós

mandamos um recadinho para a Secretaria: olha! Se vocês não aproveitarem esse feriado para colocar essa escola em condições de funcionamento nós não vamos retornar não. Todo dia mandava ofício." (L/D/91)

Além do enfrentamento externo com o poder público municipal, para colocar a escola em condições de funcionamento, que perdurou o ano inteiro, o desafio interno de continuidade da proposta pedagógica trouxe muitos problemas. Se por um lado buscava-se a continuidade das discussões em reuniões pedagógicas de estudo e reflexão da prática docente, por outro o cenário do quadro funcional era outro. Muitas professoras novatas que entraram na escola não tinham conhecimento do trabalho anterior e ficavam perdidas diante das discussões realizadas.

Relatando esse início complicado, segundo uma professora que ingressava naquele ano, na escola, era preciso começar de novo para que todas as professoras pudessem entender o processo que já vinha sendo feito.

"Então quando a gente veio para cá, a gente recebeu a escola; só isso, a parte física sem nada lá dentro. A gente teve que batalhar muito para conseguir o que a gente tem hoje e na época, nós teríamos que começar tudo de novo e o pessoal não viu isso. A gente teria que começar tudo de novo e não era continuar. E elas (as professoras) queriam continuar o que vinha da FAFICH. Não podia. Tanto que as reuniões que tinham na sexta-feira eram reuniões para estudo. Esses estudos tinham que começar lá do b a bá e não continuar. Já o pessoal quando veio da FAFICH já estava lá na frente e a gente boiava. Por fim a Adriana da tarde, eu não esqueço esse dia, que ela falou assim: *"Oh gente! Sinto muito mas não dá, eu não estou entendendo nada. Não dá para ficar calada. Ficar aqui perdendo metade da minha sexta-feira sentada, boiando. Eu não estou entendendo nada ou porque eu não tenho a base ou porque eu sou burra. A base eu sei que eu não tenho"*. E o pessoal ficou assustado, achei engraçadíssimo porque o pessoal ficou assustado. Não gostaram muito não e falaram assim:

Então, tudo bem, vamos começar lá do começo. Eles não gostaram eles queriam continuar." (G/P/93)

Se por um lado para as professoras que ingressaram naquele ano o sentimento era de certa exclusão diante de uma história da qual elas não participaram, o sentimento das demais professoras do "*tempo da FAFICH*" era de perda.

"Nesse ano, um monte de gente chegando: pessoas que tinham terminado de passar em concurso público; pessoas que estavam vindo de outra escola, com outra referência, a assessoria pedagógica esse ano se **perdeu**, porque foram requisitados pelo CAPE. Ai ficou aquela confusão. A gente não tinha assessoria pedagógica, não tinha supervisor, não tinha orientador, faltava uma pessoa para estar articulando os projetos, articulando tudo." (L/D/91).

"A gente **perdeu** as estagiárias e **perdeu** também a equipe pedagógica." (FL/C/90).

"(...) O fato de **perder** a equipe que assessora a gente. **Perdendo** essa equipe a gente viu que o trabalho da gente não tinha articulador, não tinha nada(...)." (DE/C/92).

O processo de integração do trabalho pedagógico desenvolvido anteriormente à transferência da escola, é substituído pela fragmentação das ações principalmente quanto ao planejamento escolar. O sentimento de falta de articulação do trabalho é por diversas vezes reiterado e criticado pelas professoras.

A conjunção de fatores externos e internos à própria escola com certeza muito contribuiu para descontinuidade no desenvolvimento do trabalho escolar que vinha sendo estabelecido. Trabalho este pautado na reflexão da prática docente tendo como principal referência o aluno e o seu direito de permanência na escola. Os índices de alunos reprovados nesse ano, conforme ressaltamos no capítulo 2, reflete bem essa

realidade, pois é superior ao de alunos aprovados na primeira série.

Ao final do ano, em seminário interno de avaliação, são apontados problemas que resultaram na descontinuidade do trabalho coletivo na escola, caracterizando uma desarticulação nas práticas docentes em relação ao Projeto Político-Pedagógico e dificultando por sua vez um aprofundamento das reflexões bem como a inserção das professoras iniciantes no projeto da escola. É da necessidade da existência de tempos para reunião e reflexão da prática que nasce o projeto da Coordenação Pedagógica.

"A análise das práticas deformadoras evidenciou a ausência de articulação entre as práticas pedagógicas existentes na escola e a mediação de uma pessoa do grupo para compatibilizar esforços que vinham sendo investidos em ações similares, estabelecer relações entre questionamentos que vinham sendo levantados e sistematizar o conhecimento que vinha sendo produzido. Ficou evidente que a falta deste mediador foi um dos fatores que comprometeu o desenvolvimento do projeto e a qualidade do trabalho." (Projeto Experimental de Coordenação Pedagógica, 1994:1)

A coordenação Pedagógica passa a ser exercida por uma professora eleita para mandato de um ano, podendo ser reconduzido a mais um ano. Propunha reunir semanalmente com professoras das diferentes séries<sup>14</sup> objetivando a:

- "articulação das diversas práticas pedagógicas existentes na escola;
- compatibilização de esforços que vem sendo investidos em práticas similares;
- estabelecimento de relações entre questionamentos que vem sendo levantados e sistematização do conhecimento que vem sendo produzido. (Projeto Experimental de Coordenação Pedagógica, 1994:4)."

---

<sup>14</sup> O Projeto de coordenação pedagógica foi criado antes do Projeto Escola Plural. Por isso a manutenção do sistema seriado.

Na definição das próprias professoras a coordenadora era a "Sherra", em menção ao desenho animado televisivo que representa uma mulher com superpoderes.

O momento inicial da constituição das mudanças na organização do trabalho pedagógico mostra o enfrentamento de seus profissionais para estabelecer condições de trabalho que propiciassem reflexão sobre a própria atividade a partir de relações mais democráticas, seja no campo da atividade docente, do interior do trabalho pedagógico com os alunos, seja no cotidiano da própria escola, pela participação no processo decisório.

O ponto de partida foi o reconhecimento do aluno enquanto sujeito social, com experiências diversas formadas em diferentes espaços culturais, e a importância que a escola assume na vida desse aluno das camadas populares.

Para isso uma conjunção de fatores foi importante: a equipe pedagógica e as professoras estabeleceram um redimensionamento do espaço escolar como um espaço de reflexão da prática docente; o projeto que passa a ser o registro da identidade da escola e desse grupo de professoras; a preocupação com a alfabetização de alunos excluídos do sistema escolar e o redimensionamento da formação e das representações da professora sobre o seu trabalho diante desse aluno.

A tentativa de fugir ao fenômeno da hierarquização e fragmentação do trabalho escolar presentes num tipo de cultura escolar que poderíamos denominar de tradicional parece ter sido fundamental na história inicial das transformações analisadas.

HELLER(1972) nos ajuda a entender esses processo de mudança que acontecem no cotidiano escolar. Assinala essa autora que a vida cotidiana é marcada pela heterogeneidade e homogeinização. Na primeira característica o homem atua em várias dimensões sem aprofundar em nenhuma delas visando a sua sobrevivência enquanto ser humano. Já a segunda característica em contraposição à primeira, é fator que potencializa a mudança na cotidianidade, uma vez que o homem emprega toda a sua atenção, sua individualidade numa questão central da sua atividade humana. Isso significa a constituição de novos valores morais que afetam a sua vida, em conflitos com esses valores que por sua vez estabelecem novas representações sociais.

Neste sentido acreditamos que as professoras que participaram desse momento inicial construíram novas representações sobre o trabalho docente, sobre o papel da escola na sociedade e sobre a sua própria formação profissional, sentindo-se co-autoras dessa história.

No capítulo que segue abordaremos a prática docente da professora da EMVM inserida no processo de transformação do trabalho pedagógico. Quais os impasses vividos pela professora nessa transformação do trabalho pedagógico, quais as contribuições que percebem para sua ação docente, no cotidiano da escola.

## 4 - A PRÁTICA DOCENTE E AS TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO

*"Vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser."*

*Boaventura de Sousa Santos*

Neste capítulo, utilizando dos depoimentos das professoras e das observações do cotidiano escolar nos diferentes espaços que o compõem, descreveremos e analisaremos os impasses, as dificuldades e as contribuições para a prática docente frente à organização do trabalho pedagógico da EMVM. Quais os pontos positivos e quais as dificuldades encontradas pelas professoras no exercício de sua prática pedagógica nessa escola.

Ao perguntar às professoras pelas contribuições que a organização do trabalho pedagógico da EMVM trazia para a sua prática docente, as expressões ouvidas eram: "Nossa, tudo!"; "Nossa, muito." Independente de serem "novatas" ou participante do grupo originário da FAFICH, as professoras reconheciam que alguns elementos estabelecidos no cotidiano do trabalho pedagógico da EMVM, haviam contribuído para a sua prática docente. As professoras elencaram alguns aspectos como a avaliação, as oficinas pedagógicas, o trabalho com temas de estudo e as assembléias em sala de aula, a



possibilidade de formação no próprio local de serviço, o atendimento ao aluno, e a discussão política.

Esses elementos apontados como importantes pelas professoras, diferenciam a organização do trabalho pedagógico dessa escola em relação a outras pelas quais já passaram em suas trajetórias profissionais. A dimensão da discussão política que envolve o trabalho docente, como questões salariais e da organização sindical é um desses elementos. O entendimento de que a prática pedagógica não é neutra é apresentado pelas professoras.

"A gente preza muito isso, a questão política, a gente acha que a discussão política tem que estar o tempo todo acontecendo na escola". (FL/C/90)

"Outra contribuição é que você fica de olho na política. Eu acho superinteressante que não há jeito de você não preocupar com o lado político. Porque o lado político tem muita influência igual eu acho que no ano passado a gente se desorganizou, porque chegou a EP que é uma demanda política com o projeto que a Prefeitura, apesar da gente ter dado alguns pitacos, poucos pitacos mas assim é uma coisa que veio da administração(...)" (DE/C/92).

Além disso, tivemos oportunidade de observar a participação de reuniões do coletivo da escola com representantes do sindicato por solicitação da própria escola para obter esclarecimentos acerca das teses que seriam apresentadas no Congresso da categoria de Professores da rede Municipal.

Outra dimensão apontada é o espaço de autonomia dado a professora. Essa autonomia se define sob diferentes formas: programar e realizar atividades com as turmas nos diferentes espaços da escola (pátio, cantina, visitas, etc.); liberdade para negociar a

utilização desses espaços com outras professoras; autonomia para não usar livro didático; liberdade para criar e experimentar metodologias de aprendizagem.

O exercício da prática pedagógica tendo o trabalho com temas como centro da ação docente, possibilitava a professora criar situações para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais eficaz e significativa para os alunos. Por sua vez essa liberdade que o tema estabelecia, não exigindo seqüenciação pré-definida para o conteúdo a ser tratado como acontece no livro didático, trazia maior responsabilidade para a professora na medida em que era ela agora quem estabelece o norte do seu próprio trabalho.

"Essa liberdade que você tem para trabalhar te dá mais responsabilidade. O que eu acho incrível que aqui você trabalha com o tema, desenvolve um na sua turma. Ao invés de você ficar relaxada, *"eu posso fazer o que eu quero e ai deixar o barco correr"*, não, as pessoas são mais fissuradas, são mais agarradas, taradas por trabalho. Saem coisas belíssimas. Eu acho super interessante porque joga a responsabilidade para a gente" (DE/C/92).

Outro aspecto apontado era o fato de ter na escola profissionais preocupados com a aprendizagem dos alunos, buscando soluções para torná-la mais eficaz, se organizando para isso através das reuniões de coordenação, de grupos de estudo, capacitando, discutindo coletivamente e repensando práticas excludentes.

" (...) a gente está sempre preocupada em resolver o problema daquele aluno, e não achar que o problema é o aluno. E normalmente nas escolas que eu trabalhei quando a gente tinha um problema com o aluno, o problema era o aluno. Você achava tanto problema no menino que acabava ficando isento da responsabilidade de resolver. E aqui não. A gente pode até identificar que o menino tem problema, a família tem problema, mas que a gente tem como intervir ai pra tentar ajudar o menino. Isso é diferente. Mesmo a forma como a gente se relaciona com os meninos. O respeito aos meninos é

muito maior, muito maior mesmo."(H/P/95).

Essa mesma professora mais adiante explicita novamente o tratamento em relação ao aluno.

" (...)As escolas que eu trabalhei o aluno não tinha importância, a escola não funcionava, não se organizava em função do aluno, e eu vejo que aqui o aluno é importante" (H/P/95).

Para outra professora o respeito para com o aluno estava no tratamento afetivo dispensado a ele, enquanto sujeito que era, independente de sua condição de classe e da sua aparência.

"(...)os meninos sentem que a gente está ali, que a gente não tem nojo, que a gente gosta, abraça, faz tudo por eles, e está ali para resolver na "boa", mesmo que seja na malandragem, fingindo que não vê uma coisa, vendo outra, pedindo na "manha" para dar um tempo e tal. A gente tem conseguido muito mais coisa do que na briga mesmo" (FL/C/90).

A presença da direção da escola nas reuniões e discussões pedagógicas, era destacada como um elemento diferenciador. Pelas observações, as intervenções da direção vinham sempre no sentido de colaborar com as reflexões do grupo de professoras, apontando questões, pontuando concepções e contradições observadas nas falas e ações do grupo. Era um membro ativo, com presença política muito marcante na escola, aspecto esse que permaneceu no cotidiano escolar desde o "*tempo da FAFICH*".

Mas, além desses elementos apontados pelas professoras outros destacaram-se na organização do trabalho pedagógico e na prática docente como aspectos constituintes da instituição escolar e objeto de conflitos no cotidiano escolar. São esses aspectos que

passaremos a abordar adiante.

#### **4.1 Elementos que integram a organização do trabalho pedagógico e a prática docente**

Segundo FORQUIN(1993:167), é possível afirmar a existência de uma "*cultura da escola*" (no sentido em que se pode também falar da "*cultura da oficina*, ou da "*cultura da prisão*"), pois na escola existem características próprias, ritmos, ritos, linguagens, que nos possibilita considerar a instituição escolar um "*mundo social*". Enquanto mundo social que é pode ser estudada nas relações que se desenvolvem no seu interior.

Essa cultura da escola, por sua vez, se encontra materializada no cotidiano escolar pela sua organização do trabalho pedagógico e pelas relações que os seus diferentes atores mantêm com essa organização.

FORQUIN(1992:28) assinala que, a especificidade das instituições escolares é dada pelo fato delas serem,

"locais e meios organizados com vistas a transmitir a um público numeroso e diversificado e por meios sistemáticos conjuntos de conhecimentos, de competências, de representações e de disposições correspondendo a uma programação deliberada" (FORQUIN,1992:28).

Portanto, saber escolar, tempo e avaliação são três componentes que permanecem na organização do trabalho pedagógico, e que de certa forma definem e influenciam a ação

das professoras no interior da instituição escolar e configuram componentes constituintes de sua cultura.

Consideramos que, qualquer mudança que proponha fugir ao imediatismo das propostas meramente metodológicas, deve intervir diretamente nas concepções que os atores escolares têm desses três elementos. A EMVM conseguiu fugir à "tentação" das soluções metodológicas? Conseguiu intervir nessas concepções? Teriam seus atores constituído outra cultura escolar? Mas qual era a cultura predominante da escola que se buscava modificar? Como a avaliação era tratada na EMVM?

#### **4.1.1 Avaliação do processo de ensino-aprendizagem: objeto de reflexão da prática docente**

Segundo as professoras, a forma de avaliar o aluno na EMVM era apontada como preponderante para mudança de perspectiva para sua ação docente. A possibilidade de avaliar o aluno em seu processo de aprendizagem, não centrando no aspecto quantitativo expresso pela nota, era um ponto importante para as professoras.

"A gente avalia o processo. A avaliação da escola quando eu cheguei já era uma avaliação de que o menino escrevia o que ele tinha aprendido. Era a opinião do menino sobre a aprendizagem. Não era o julgamento da gente. Depois a gente foi construindo durante o processo, até em função da organização da Escola Plural, outras formas de avaliar o menino, tipo: fazer perguntas para eles do que aprenderam, a gente dirigia a avaliação, mas ele colocava se tinha aprendido ou não. A gente respeitava, continua respeitando a avaliação do menino. Ficou mais dirigido mas, é sempre com essa preocupação, que o menino também tem que avaliar o que ele aprendeu" (H/P/95).

Avaliar, contudo, assumia uma composição mais ampla, na medida em que, pensar decisões futuras sobre a aprendizagem do aluno, implicava na reflexão sobre o próprio trabalho da professora, ou melhor dizendo, na dimensão do ensino, sua responsabilidade como profissional. Ao avaliar o processo, as professoras avaliavam o ensino e a aprendizagem.

"A forma como é feita a avaliação, esse processo de avaliação do trabalho dos meninos, da gente como profissional, esse espaço que tem na escola para você falar mesmo. Eu nunca tinha vivenciado isso em escola particular. Escola particular te dá aquela coisa assim, de falar muito pelos cantos.(...) E aqui é a minha grande vontade mesmo de trabalhar em escola pública, numa escola pública assim é realmente ter essa autonomia de você falar o que te incomoda, avaliar o seu trabalho de forma coerente mesmo"(B/P/95).

"Quando eu trabalhava nas outras escola da rede, era uma cobrança enorme (...) Menino tinha que dar conta no final do ano para dar continuidade no ano seguinte. E a discussão era, se o menino não estava dando conta era porque você não soube trabalhar. O trabalho foi mal feito, e nunca de processo, nunca de que se tem que respeitar o tempo do menino, e nunca de um outro ponto de vista que não fosse aquele do conteúdo, da avaliação quantitativa. E aqui, como a gente tem a liberdade, aqui a gente trabalha com o tempo dos meninos, com o processo deles, respeita o processo deles. Isso deu uma tranquilidade muito grande" (DE/P/92).

Ao terem oportunidade de lidar de forma diferenciada com o tempo, posto que, o processo e aprendizagem do aluno não se enquadrava nos rígidos tempos escolares, onde o livro didático tinham a centralidade sobre a seqüência do conteúdos, as professoras tinham mais tranquilidade em seu fazer docente.

"A gente pode construir a avaliação, pensar a avaliação do trabalho de uma forma diferente que não fosse aquela da nota, que isso me incomodava muito, do certo e do errado. Poder pensar que a gente pode avaliar meninos de outras formas e ter espaço para isso, muda muito"(B/P/95).

Esses depoimentos nos levam a pensar sobre a prática da avaliação enquanto um componente da organização do trabalho pedagógico. Quando a nota deixa de ser o centro da avaliação novas relações passam a ser estabelecidas no interior do trabalho escolar e da prática docente.

A EMVM desde a sua fundação questionava a nota como critério de avaliação dos alunos. Já "*no tempo da FAFICH*" as professoras "burlavam" a norma do sistema escolar quando negavam-se a dar provas e notas aos alunos. A nota era transferida para o diário no final dos bimestres, por uma exigência legal do sistema escolar, mas sempre com muito conflito.

"A gente já fazia isso, mas no final do bimestre tinha que inventar as notas para poder colocar lá. Todo mundo reclamava. É um absurdo isso, a gente trabalhar desse jeito e no final do bimestre ter que sair inventando nota. Por que a gente inventava a nota, não dava a prova." (G/P/93)

"A gente nunca trabalhou com nota, desde o começo a gente nunca trabalhou com nota. Nota era para a secretaria. Um pai nunca recebeu uma nota de um aluno. Ele sempre recebeu e sempre recebe um relatório que é dividido. De um lado, é o que o professor viu da evolução do menino, de outro vai a fala, a escrita do menino, sobre ele mesmo, o que ele consegue, uma auto-avaliação" (FL/C/90).

LUCKESI (1993:32) afirma que a prática da avaliação tem sido exercida de uma forma autoritária na escola, na medida em que se estrutura sob a forma classificatória. Nesse sentido contribui para a manutenção das desigualdades sociais e culturais da sociedade liberal.

Assim, avaliar é um meio de julgar o aluno segundo um padrão definitivamente delimitado, não apenas pelo seu processo de aprendizagem, mas também pela necessidade de classificar conforme a ideologia meritocrática. A dimensão da avaliação como momento "de pausa", de reflexão da prática docente, onde se analisa o processo de ensino e aprendizagem e pensa-se as decisões futuras, entra em choque com uma concepção de organização do trabalho pedagógico definida pela fragmentação do conhecimento e pela seletividade social.

Para DALBEN(1996) avaliação e conhecimento estão intrinsecamente relacionados. Assinala que há duas concepções de avaliação presentes no discurso e na prática pedagógica que trazem imbuídas em si, também, uma concepção de conhecimento. Na primeira concepção, a avaliação informa os objetivos previamente traçados, se as atividades desenvolvidas atingiram a meta da assimilação dos conteúdos pelos alunos. Assim, a avaliação é um julgamento e produz informações sobre o produto final da aprendizagem do aluno, com vistas a uma classificação, que deixa sua marca nos diplomas e certificados escolares.

Nesse contexto o papel do professor, além de transmissor de um conhecimento já estabelecido, é o de criar formas para medir esse conhecimento que os alunos apreenderam. Fica instituída uma relação vertical no processo de ensino-aprendizagem, denominado por DALBEN de "*relação pedagógica de hetero-estruturação (sic) do conhecimento*" (DALBEN,1996:5).



O conhecimento portanto, estrutura-se sob uma perspectiva idealista, a-histórica, sendo material de consumo, apoiado numa tradição cultural e nos fundamentos de uma ciência considerada como única e verdadeira, perdendo a dimensão de um produto social. Portanto, *"o processo avaliativo, sob essa ordem, antes de estar a favor do ensino e da aprendizagem estará a favor de um processo externo, estruturante das relações sociais"* (Ibidem.p.5).

A mesma autora afirma que, uma segunda concepção é formulada a partir das críticas desenvolvidas em relação à primeira, propondo um "novo"<sup>15</sup> conceito de avaliação, atrelado a uma concepção de trabalho pedagógico, que altere a lógica transmissiva do processo de ensino, propondo uma interação permanente entre professor/aluno/conhecimento. Assim, a avaliação direciona-se para um *"processo de investigação contínuo e dinâmico da relação pedagógica como um todo"* (Ibidem. p.3).

Ao professor cabe um papel de investigador, de coleta dados e de informações sobre a aprendizagem do aluno, estando atento às necessidades e às questões que merecem intervenção pedagógica e mesmo alteração dos rumos traçados.

"Neste contexto, a avaliação é um processo de reflexão, é um processo de conhecimento, é um processo de investigação da realidade pedagógica, é um momento de posicionamento frente ao real. O sucesso do aluno é também o sucesso do professor e vice-versa. A avaliação será a reflexão de dois processos: o ensino e a aprendizagem" (Ibidem: 3) .

DALBEN reafirma sua posição de que conhecimento e avaliação estão intrinsecamente

---

<sup>15</sup> As aspas são utilizadas por DALBEN.

ligados. Se a lógica que predomina na escola é a transmissiva, a avaliação predominantemente tenderá para a medição e classificação. Porém, se a perspectiva dominante é a do conhecimento como um produto social, como construção contínua e permanente, a avaliação seguirá os mesmos princípios: contínua e investigativa do processo de ensino aprendizagem. Não por entendê-la como uma necessidade de avaliar continuamente o aluno, mas por que a produção do conhecimento assim o é.

Portanto, os conteúdos têm outra significação: existem para explicitar as contradições trazidas pela prática social, no sentido de serem instrumentos que favorecem a compreensão da realidade vivida. Assim, professor e aluno são valorizados no processo ensino-aprendizagem enquanto cidadãos com vivências e histórias diferentes que passam a ser explicitadas e valorizadas. Avaliar torna-se uma forma de conhecer a realidade tanto do aluno quanto do professor, onde este também avalia o seu papel, sua formação, sua prática docente e as condições em que seu trabalho se desenvolve. DALBEN define essa relação como "*inter-estruturante*" (sic) do processo entre avaliação e conhecimento. (Ibidem.p.6)

Assinala também, o quanto a concepção de avaliação como um processo é de difícil incorporação pela escola devido aos aspectos estruturantes e cristalizados no cotidiano escolar, definidores de seu trabalho pedagógico. Nesse sentido, mesmo os professores considerando o processo como meio mais profícuo de avaliação dos alunos, a nota ainda tem peso e significação, pois, representa a dimensão numérica do desenvolvimento do aluno e "*mesmo que admitida como um símbolo frágil, tendencioso, negativo, permanece enquanto um mecanismo que oferece segurança à relação pedagógica*"

(Ibidem: 5).

Contudo, o cotidiano é permeado por conflitos, contradições e situações paradoxais. Nele está implícito o movimento de ir e vir, de avanço e retrocesso, de embate entre o novo e o permanente. De acordo com PENIN (1994:70) ações e práticas presenciadas no cotidiano não desaparecem por completo num determinado momento histórico, "*elas podem permanecer como resíduos e posteriormente, quem sabe, ser objetos de recuperação (...)*". Uma situação observada na escola mostrou-nos esse movimento de recuperação de práticas residuais.

#### **4.1.1.1 O vivido — relatando uma situação**

No ano de 1996, havia uma turma na escola com número reduzido de alunos (11) e passou a ser objeto de discussão da direção e das professoras do segundo ciclo. Tinham receio de que a regional da prefeitura fechasse a turma, obrigando o remanejamento dos alunos entre as outras salas. Além disso, as professoras argumentavam que o número de alunos estava prejudicando o trabalho, pois, os mesmos não se constituíam em um grupo.

A decisão tomada em reunião das professoras do ciclo e a direção, foi remanejar alunos de outras salas para que ficassem com uma distribuição um pouco mais equitativa. Para esse remanejamento foi realizado um teste onde se mediu a competência dos alunos das quatro turmas. A argumentação para a utilização do instrumento era o pouco

conhecimento do processo de aprendizagem dos alunos, pois estavam no início do ano.

O depoimento abaixo deixa explícito que a nota e o teste, ainda ofereciam segurança para as professoras na relação pedagógica de medição da quantidade de conhecimento adquirida pelo aluno.

"Por que a gente tinha duas turmas que a gente não conhecia. Não conhecia como que estava a turma lá em cima, nem o pessoal conhecia como que estava a daqui. E eu acho que era um sentimento de que a gente não dava conta ainda de perceber as competências, o processo do menino por que estava muito no início do ano (...). E eram cinco professores e a gente não tinha, eu acho que foi muito por isso, não tínhamos uma opinião muito formada de como que estava o processo das duas salas em termos de aprendizagem, de conhecimento, de processo mesmo (...)" (H/P/95).

Mesmo tendo como prática de avaliação a análise qualitativa do processo de aprendizagem do aluno sob a forma de relatórios descritivos, a nota e a prova foram os instrumentos utilizados no momento para dar a segurança necessária à seleção dos alunos. A prática seletiva, ainda permanecia como resíduo no imaginário da professora e no fazer docente.

Com a implantação da Escola Plural que propõe uma avaliação contínua, dinâmica e investigativa, numa perspectiva próxima da segunda concepção abordada por DALBEN, a EMVM bem como suas professoras sentiram-se, de certa forma, respaldadas em suas práticas avaliativas.

Apesar da EMVM ter buscado o estabelecimento de relações mais democráticas no seu cotidiano, que contribuíram sensivelmente para o questionamento da prática seletiva

presente na cultura escolar, a nota e o teste ainda permaneceram dando sentido, em algum momento, ao fazer pedagógico da professora e da própria escola.

#### 4.2 Os temas de estudo e conteúdo escolar

Os temas de estudo, como afirmado anteriormente, foram introduzidos no cotidiano da organização pedagógica quando a escola ainda encontrava-se na FAFICH. Surgiram no bojo das discussões engendradas pelas professoras e equipe pedagógica, na busca por redefinições do papel seletivo que a escola pública assumia para as crianças das camadas populares, através das reprovações sucessivas.

Torna-se preponderante para as professoras da EMVM um reordenamento na forma como o conhecimento é tradicionalmente tratado pela escola, posto que esse encontrava-se desvinculado da experiência de vida dos alunos, não apresentando respostas às questões colocadas pelo dia-a-dia vivido pelas crianças. Assim, a tentativa de desenvolver um processo pedagógico de aprendizagem em que o conjunto dos conteúdos não estaria "*previamente definido, uma vez que a definição do que estudar passa a depender*" das necessidades explícitas ou inconscientes dos alunos, cabendo às professoras captarem essas necessidades de conhecimento. É nas assembleias de sala de aula que esse processo se desenvolvia. Trataremos desse tema adiante. (Projeto Político-Pedagógico, 1992: 17)

"A partir do diálogo professor/aluno surgem diversos temas possíveis de serem trabalhados na sala de aula. Dentre os temas, aquele que é mais pertinente para a maioria dos alunos é selecionado e são criadas atividades

que ajudam a desenvolvê-lo." (Ibidem, p.7)

Para as professoras da EMVM o trabalho com temas de estudo foi considerado importante, na medida em que dava autonomia e maior responsabilidade nas decisões a serem tomadas sobre o trabalho docente. Não ter o livro didático ou mesmo os programas oficiais como norteadores do trabalho docente exigia das professoras a busca por alternativas quanto à organização e sistematização dos conteúdos escolares, um dos componentes definidores do papel social da escola. Nesse caso, a alternativa à forma fragmentada e linear em que o conhecimento era tratado na escola foram as experiências de vida dos alunos.

"Eu acho uma maravilha este negócio de trabalhar com tema. Você não ter o livro didático como seu norteador. Você vê cada coisa ridícula no livro didático. Você faz uma avaliação que aquilo é ridículo, mas você tem que pular, quer pular mas não pode pular porque é exigido de você. Eu acho que essa liberdade que você tem para trabalhar é que te dá mais responsabilidade (...) você desenvolve um tema na sua turma. Ao invés de você ficar relaxada, eu posso fazer o que eu quero e ai deixa o barco correr. Eu falo não. As pessoas são mais fissuradas, são mais agarradas, taradas por trabalho. E saem coisas belíssimas. Eu acho superinteressante porque joga a responsabilidade para gente." (DE/C/92)

Segundo SOARES (1990:47), a escola tem seu caráter teleológico definido pela sociedade, que significa levar às gerações mais novas à apropriação da cultura considerada "*legítima*", representada nos seus primeiros anos, pela aquisição da língua escrita. Esse caráter é que diferencia a escola de outras instituições sociais, definindo a organização e a sistematização de sua ação. Assim, a escola delimita os saberes escolares recortando-os, selecionando uns e excluindo outros; fixa o tempo de duração em que vai ocorrer a apropriação desse conteúdo selecionado; e por fim avalia a apreensão desses

saberes. Em razão dessa teleologia que a escola se vê obrigada a selecionar os saberes, estipular o tempo para sua apreensão, distribuição e a avaliar periodicamente a apropriação deles, mas

"(...) não em função do aluno sujeito/aprendiz, de suas características, de seu ritmo, das peculiaridades de seu processo particular de sucessivas reconstruções do conhecimento, mas em função de determinados resultados que devem ser obtidos em grau considerado aceitável, ao fim de um período de tempo pré-fixado."  
(SOARES, 1990:47)

A prática docente de tratamento do conhecimento escolar a partir dos temas de estudo representou uma significativa mudança na relação tradicional, hierarquizada e autoritária que muitas vezes imperava na escola, onde o aluno não era conhecido pelos seus profissionais em suas necessidades, desejos e experiências de vida já acumuladas.

As professoras da EMVM viviam uma permanente tensão em sua prática docente entre o trabalho com os temas de estudo e o conteúdo escolar. Se para algumas o tema de estudo era conteúdo escolar a ser trabalhado com o aluno mas com outra significação, posto que, mantinha estreita relação com suas vivências e experiências de vida, não sendo produto pronto e acabado, transformando-se assim em conhecimento produzido e apropriado pelo aluno, para outras eram duas coisas distintas.]

Para outras, o conteúdo era o elemento que o aluno precisava dominar para dar continuidade aos seus estudos, e o tema, por sua vez, era um componente ligado somente ao interesse mais amplo e diverso, podendo ou não, ser agregado a vários outros conteúdos, tratando-se de algo solto e que dificultava a articulação entre os

ciclos.

Na avaliação ao final do ano, um dos questionamentos de uma professora era a sua dificuldade em transformar os temas em conteúdos sistematizados.

"(...)Com relação ao conhecimento acho que há uma dificuldade minha(...) que é prática deformadora, dessa coisa de transformar o que o menino está falando na assembleia, o que o menino está colocando da vida dele com um conhecimento sistematizado. Eu tive essa dificuldade de montar os projetos pensando em ligar o conhecimento sistematizado, essa coisa das várias ciências, com o que o menino trazia para a escola de informação e de coisas que ele gostaria de estar aprendendo." (R/P/93)

Outras professoras ainda viviam no cotidiano escolar a pressão pelo ensino do conteúdo sistematizado organizado nos livros didáticos ou nos programas de ensino. Esse conteúdo organizado e seqüenciado ainda dava significado à prática docente. Parece que essas professoras só se sentiam professoras, quando em sua ação, trabalhavam o conteúdo assim organizado.

"Porque a gente começa o trabalho no início do ano relaxado e vai por tema e pega bem os interesses deles (dos alunos), a gente ainda consegue separar o conteúdo. Mas aí a gente fala assim: não, agora eu vou ter que centrar fogo é nisso mesmo, porque ele vai estar saindo no final do ano. Eu acho mais difícil (referindo aos temas de estudo) mas acho importante e ainda não consegui conciliar as duas coisas não. Alguns conteúdos eu consigo interferir mas tem coisas que eles (outros professores de outras escolas) falam que é essencial, eu não acho essencial, dizem que é essencial, mas sei que vão cobrar, então eu acabo trabalhando porque sei que vão cobrar." (N/P/93)

Tema de estudo e conteúdo escolar eram duas coisas distintas e que em algum momento da ação das professoras podiam ser conciliados. Se por um lado os temas de estudo eram



elementos diferenciadores na medida em que, o conhecimento espontâneo do aluno construído a partir de suas vivências era valorizado pelas professoras, por outro implicava uma capacidade de articulação com diferentes campos do conhecimento que a formação inicial das professoras fragmentada e com pouca consistência teórica ainda não contemplava.

Mas, a prática dessas professoras tem mostrado tentativas em tratar o conhecimento como um produto social, do qual o aluno faz parte. Essa iniciativa, ainda que incipiente, foi conquistada a partir das discussões realizadas por essas professoras, bem como pela qualificação adquirida através dos estudos que foram realizando no cotidiano escolar.

Quando perguntamos às professoras se o trabalho com tema exigia mais esforço, as respostas foram divergentes. Para algumas, tratava-se de um trabalho que necessitava de buscar outras fontes de informações, que não significava dizer que seria mais difícil. Exigia das professoras maior atenção nos acontecimentos da turma, observando as conversas e os comportamentos dos alunos, para assim, captar o tema de estudo, que não necessariamente surgia das conversas nas assembléias de sala. Na definição de uma professora, para tirar tema era "*preciso ter um orelhão*." Já para outras, tratava-se de um questão difícil, pois o tema de estudo parecia estar dissociado do conteúdo sistematizado que o aluno precisava dominar para sair da escola.

Nas reuniões de coordenação pedagógica as professoras narravam o andamento do trabalho nas turmas. Vários temas eram citados como sendo objeto de estudo: o álcool, o rato, astronomia, o lixo e a coleta seletiva, músicas e brincadeiras infantis, sexualidade.

Não era nosso objetivo checar o nível de aprofundamento dado a esses temas e nem como a professora buscava essas informações. Interessava-nos tomar conhecimento da existência de outras formas de trabalhar com o saber construído que não somente pelo livro didático.

Nos depoimentos de algumas professoras foi possível percebermos dificuldades em dar continuidade ao tema de estudo levantado em sala de aula. Vários temas surgiam no decorrer do ano, porém a abordagem feita era superficial, às vezes não passava de textos produzidos e discutidos sem a devida sistematização e aprofundamento.

"(...) eu as vezes até tenho dificuldades de entender algumas coisas para passar para eles. Foi tão difícil para mim e para eles estudar, estar entendendo isso." (F/P/93)

"Ainda não consigo levar nenhum tema adiante, não. As vezes eu consigo pegar algum tema interessante, começo mas nunca consigo levar muito adiante não. Flávia geralmente fica um tempão com um tema. Ela está com essas musiquinhas já um tempão e na nossa sala já teve trapalhões, já teve caxumba e já teve vários. Até esqueci que é tanta coisa. Mas não consigo levar adiante não." (G/P/93)

Na escola, era prática usual as professoras afixarem recados na sala das professoras solicitando material de estudo e consulta sobre os temas desenvolvidos em suas salas. Cheguei a ver cartazes com os seguintes dizeres: "*Estou precisando de material sobre doenças. Assinado Elisângela.*"

LIMA (1990) nos chama a atenção para a necessidade e a importância que os estudos da perspectiva sóciointeracionista trouxeram para a compreensão do sujeito e da aprendizagem. Ressalta a contribuição de VYGOTSKY em que afirma haver uma

necessidade de articulação interna entre o conhecimento do cotidiano da criança e o conhecimento formal. Contudo, como enfatiza a autora, utilizar a experiência e o conhecimento espontâneo da criança é apenas ponto de partida, pois eles não são suficientes para que o conhecimento seja construído formalmente. Por isso, "*lançar mão da vivência do aluno, é parte do processo, mas não é o processo*". (LIMA, 1990:18)

Dominar um conteúdo implica em que o sujeito/aluno seja capaz de lançar mão dele a todo momento que necessário, estabelecendo relações que possibilitem compreender a realidade social em que ele vive. Portanto, quando as professoras afirmavam a necessidade um de currículo escolar elas reafirmavam a necessidade de que determinados conteúdos fossem apreendidos pelos alunos de forma a que eles compreendessem a realidade em que viviam, mas que também conseguissem ir além dessa realidade imediata construindo relações abstratas mais complexas.

#### 4.2.1 A assembléia de sala de aula

Segundo dicionário de política<sup>16</sup>, o termo assembléia adquire especificidades quando refere-se ao direito público ou ao privado, mas em todos eles representa uma instituição baseada na democracia direta, como única forma de poder da decisão. Dentre as várias definições para o vocábulo, a que designa assembléia como "*qualquer tipo de reunião de várias pessoas para discutir e deliberar sobre questões comuns*", parece-nos a mais

---

<sup>16</sup> BOBBIO, Norberto et.al. Dicionário de Política. Brasília: Editora UNB, 1995. 60-61 p.

proficua para o caso dessa prática pedagógica.<sup>17</sup>

A assembléia da sala era o lugar de decisão das regras coletivas tiradas pelo grupo (professora e alunos). Tratava-se de uma reunião semanal em sala de aula, onde alunos e professoras conversavam sobre diferentes assuntos: problemas disciplinares, definição e escolha de temas de estudo ou mesmo uma conversa informal sobre o fim de semana, acontecimentos sociais na Vila e da vida dos alunos.

Tive a oportunidade de assistir á uma assembléia em que os alunos ao chegarem em sala, organizaram as carteira na forma de círculo. Um aluno foi solicitado pela professora para registrar no caderno a pauta da assembléia e as soluções apontadas para as discussões. O que mais chamou a atenção foi a discussão acerca do retorno de um aluno para aquela sala de aula, depois de alguns dias em que havia permanecido em outra sala. A turma teria que decidir se aceitava ou não a volta do colega. "*Vamos dar ou não uma nova chance ao Vladimir?*", perguntou a professora. Depois de uma discussão calorosa, onde alguns posicionaram-se contrários e outros a favor, foi feita a votação e decidiu-se pelo retornodo aluno à sala com a condição de que o grupo comunicaria isso a ele. Saí dessa assembléia muito instigada a entender esse espaço.

A maioria das professoras foram unânimes em afirmar que a assembléia era lugar de escutar aluno. Através desse momento de escuta na assembléia que a professora se

---

<sup>17</sup> Segundo HERNÁNDEZ(1998:64) a assembléia de sala de aula trata-se de uma estratégia pedagógica da Escola Ativa, que tem como princípio o "*exercício da educação como prática democrática, que outorga às assembléias de classe a decisão sobre o que se deve aprender.*"

aproximava do aluno, passava a conhecê-lo na sua subjetividade, e a conhecer um pouco de seu mundo, para ela distante. As professoras reconheceram que as diferenças de classe entre elas e os alunos da Vila eram evidentes e o desconhecimento em relação ao universo sócio-cultural dessas crianças, tornava "ridículo" o trabalho desenvolvido na sala de aula, conforme o depoimento de uma delas. E trabalho "ridículo", ou melhor dizendo, o desconhecimento desse universo, poderia significar o afastamento do aluno, por desinteresse, da escola.

O conhecimento do seu aluno, possibilitado pela assembléia de sala de aula segundo as professoras, contribuiu para desmistificar determinados "preconceitos" quanto à aprendizagem, como a relação entre a carência cultural e nutricional e a não aprendizagem. A teoria da carência tão presente nas explicações das causas do fracasso escolar, era posta em cheque a partir da proximidade entre a professora e o aluno. Nas palavras de uma professora, a assembléia de sala contribuiu para, "*(...)tirar esses preconceitos que a gente tem. Esses folclores que a sociedade passa pra gente mesmo, de achar que todo pobre é trombadinha, essas coisas assim.*" (DE/C/92)

As assembléias tinham outra importância pedagógica para o trabalho das professoras, pois organizavam seu trabalho da semana na medida em que, a partir das discussões em sala, costumavam surgir questões, problemas, temáticas que poderiam ser aprofundadas em conteúdos de estudos.

A assembléia era também espaço de avaliação do desempenho do aluno, não somente na dimensão cognitiva, mas também, na dimensão afetiva e motora. Ao falar dessa

característica avaliativa da assembléia as professoras questionavam a forma que a avaliação tinha assumido na prática pedagógica escolar, muito mais como um fim do que um meio.

No cotidiano da EMVM, notamos que a avaliação se dava ao longo do percurso escolar do aluno, de tal forma a possibilitar a elaboração de um diagnóstico para uma intervenção mais direta no processo de aprendizagem. Se não houvesse a assembléia, o trabalho das professoras limitava-se somente a dimensão da sistematização, palavra muito usada no cotidiano escolar, que parecia ter inúmeras interpretações. Do que foi possível depreender, isso significava a transmissão do conteúdo sem nenhum significado social para o aluno.

O relacionamento entre professoras e alunos era outra dimensão da assembléia acentuada pelas professoras. Essa estratégia pedagógica possibilitava uma relação mais aberta onde havia o incentivo do aluno a participar do processo de definição dos caminhos da aprendizagem a serem seguidos. Essa particularidade exigia das professoras uma permanente atitude de reflexão da própria ação, que muitas vezes se apresentava autoritária e impositiva.

" (...) é uma cutucada para você saber se o que está propondo às vezes, não é o que eles (alunos) estão afirmando. Que eles tem os interesses deles, que a gente não pode estar o tempo todo passando por cima disso." (F/P/93)

Na sala de aula que as questões eram decididas e votadas em grupo, e as regras de convivência eram definidas. Nesse momento, o aluno percebia a importância da sua participação no dia-a-dia da escola, sentido-se responsável por essas deliberações, que

em geral são tomadas de forma arbitrária e independente dele. Para algumas professoras, depois que elas passaram a realizar as assembleias não houve mais problema com disciplina. A assembleia assumia um lugar na organização do trabalho pedagógico como *locus* privilegiado de decisão coletiva de problemas disciplinares, uma vez que, não existia uma atitude arbitrária quanto à definição das regras de convivência.

Nessa escola, os problemas de ordem disciplinar não pareciam ter centralidade frente a minha experiência profissional com outras escolas que descreviam esse como um problema. Quando acontecia algum "delito" mais grave o aluno era levado para conversar com a diretora.

Acredito que essa seja uma explicação para a conservação do prédio escolar e o sentimento por parte dos alunos de gosto pela escola em que estudavam. Uma experiência vivida por mim talvez reflita bem esse sentimento. Durante conversa com uma aluna no recreio, querendo saber quem eu era, a aluna acabou relatando o quanto gostava da escola. Durante todo o tempo de realização da pesquisa, pude observar que o aluno era importante para a escola e ele assim o sentia.

A disciplina entendida como conjunto de regras, normas e preceitos, que no cotidiano da escola, consubstancia-se no cumprimento e obediência a determinados deveres e pelo cerceamento do corpo, tanto na sua dimensão física quanto na inconsciente, foi substituída pelo diálogo, e a definição de preceitos, que não eram fixos para o ano todo, estabelecia porque, como e onde as pessoas da escola deviam se localizar no espaço físico.

A assembléia também tinha função de aprendizagem da leitura e da escrita. Ao discutir regras, conversar sobre o cotidiano vivido dos alunos, as professoras transformavam essa fala em texto escrito que passava a ser estudado pela turma. Essa dimensão foi melhor observada nas turmas de primeiro ciclo, quando os alunos ainda estavam em processo inicial de aquisição do código escrito. Havia em diversas salas de aula inúmeros cartazes afixados com as regras definidas, lista de temas estudados, textos sobre a assembléia do dia. Para as professoras do segundo ciclo a assembléia assumia uma conotação mais disciplinar.

A estratégia pedagógica da assembléia, contudo, não era fácil de ser incorporada ao trabalho de professora. Algumas "novatas" relataram as dificuldades no entendimento dessa prática pedagógica, chegando mesmo a não utilizá-la. Depois do ordenamento do trabalho docente com a implantação da Escola Plural, onde o trabalho em dupla em sala ficou melhor definido, a realização da assembléia passou a ser melhor valorizada, na medida em que uma professora ajudava a outra na sua realização em sala de aula.

Poderemos considerar a assembléia de sala como um espaço de múltiplas funções para o trabalho docente. Na medida em que possibilitava as professoras estarem mais próximas do seu aluno, conhecê-lo na sua dimensão subjetiva e não somente como sujeito aprendiz, ampliava o campo de possibilidades da ação docente. Por outro lado, inseria o sujeito/ aluno na definição do processo de aprendizagem, tornando-o co-participante desse.



### 4.3 O Tempo na organização do trabalho pedagógico

O tempo na escola era corrido. Sempre havia muita coisa a ser feita, problemas a serem resolvidos que exigiam soluções imediatas e como afirma SILVA(1995:130), a pressa sempre parece dominante frente a falta de tempo disponível.

No cotidiano do trabalho pedagógico o tempo era dividido entre entrada, saída, merenda, reuniões pedagógicas, reuniões de ciclo, reuniões de coordenação, tempo de estudo, tempo de confecção de material, tempo de avaliar, tempo da aula de Educação Física, etc. Segundo PENIN (1989:58) é através desses tempos escolares que "*a prática pedagógica se firma e os processos são desenvolvidos*".

PENIN salienta que o trabalho pedagógico e administrativo da escola se desenvolve segundo determinado ritmo, que depende do tempo natural e do tempo racional. O tempo natural refere-se ao movimento das pessoas enquanto seres humanos que precisam de atendimento às suas necessidades normais de sobrevivência, como afeto, atenção, cuidado, alimentação e descanso. Esses tempos não são tão significativos no contexto da organização do trabalho pedagógico.

Por sua vez, o tempo racional é mais presente no cotidiano escolar, sendo definido ou pela própria escola ou pelo sistema escolar, como solução para a organização do trabalho pedagógico. É o tempo do ano letivo, do planejamento, das reuniões pedagógicas, da avaliação e da recuperação.

A distribuição do tempo era sempre motivo de conflitos no cotidiano escolar. Notamos uma tensão entre a intenção do coletivo de professoras da escola em romper com os tempos rígidos, fragmentados para a aprendizagem de conteúdos disciplinares e a dificuldade das professoras em lidar com certa indefinição no tempo na sua prática pedagógica.

Os momentos de utilização da sala de artes, de vídeo e da biblioteca eram alguns dos indicadores dessa tensão na rotina da escola. No ano de 95 ficou estabelecido que não haveria horário definido de utilização desses espaços para as turmas. A partir da necessidade do trabalho que estava sendo realizado nas turmas, a professora marcava o horário para a utilização do espaço. No entanto, essa decisão trouxe inúmeros conflitos, dada a centralidade que algumas professoras passaram a ter na utilização desses espaços. Outras professoras argumentaram que nem chegaram a usar esses espaços.

No entanto, a interdependência entre a autonomia e a rigidez na distribuição do tempo das professoras, ficava evidente nas reuniões do grupo. Para as professoras a definição do horário significava a obrigação em ministrar os conteúdos disciplinares. E para que esses conteúdos pudessem ser trabalhados, tornava-se importante ter a definição do horário, caso contrário corria-se o risco de não serem dados.

"(...)eu acho que eu não utilizei bem foi a biblioteca, a sala de artes e a Educação Física. Porque a biblioteca e a sala de artes eu não fui, praticamente não fui a biblioteca nem a sala de artes; quando fui fiz um trabalho legal na sala de artes."(H/P/95, em reunião geral)

Diante dos questionamentos que essa questão levantava, a decisão firmada entre as professoras para o ano seguinte, foi a definição de horários mais fixos para cada turma. Ora, o tempo fixo que sempre fora criticado como elemento impedor da criatividade da ação docente, aparecia agora como uma necessidade para garantia da prática pedagógica.

Acreditamos que, a decisão pelo retorno aos tempos fixos, partiu muito mais de uma discussão em que as reclamações e questionamentos sobre o uso desses espaços, se fazia a partir da experiência pedagógica mal sucedida, do que propriamente de uma discussão acerca da configuração do tempo na escola. Assim, no cotidiano da organização do trabalho pedagógico nessa escola, as vivências mal sucedidas, às vezes, pesavam mais do que a reflexão mais acurada do tema.

Como afirma SILVA(1995:141), a abundância e heterogeneidade de questões presentes no dia-a-dia de uma escola,

"acabam promovendo discussões tão rápidas e superficiais nas escolas, dentro do tempo disponível para pensar o trabalho, que dificultam a construção de uma progressiva consciência crítica dos processos vividos e o estabelecimento de mudanças concretas e operacionais."

Com a implantação da Escola Plural, a discussão do tempo passou a ter centralidade no trabalho pedagógico e docente da escola, na medida em que houve ampliação do tempo de aprendizagem dos alunos conforme reordenamento instituído pela proposta. A substituição da seriação pela implantação dos ciclos de formação, trouxe a possibilidade de uso do tempo de uma forma mais flexível, e menos fragmentada como acontece no

sistema seriado. Para o coletivo de professoras, isso significou pensar a sua prática docente e o trabalho da escola frente a esse novo ordenamento temporal. Nesse sentido, a proposta pedagógica Escola Plural, alterou o tempo do aluno e, conseqüentemente, o tempo do professor. No entanto, as próprias professoras sentiram-se perdidas diante dessa flexibilidade.

A proposta Escola Plural salienta que os tempos escolares estejam submetidos à formação e vivências sócio-culturais próprias de cada idade ou ciclo de formação dos educandos, buscando a organização de "*fluxos mais flexíveis, mais longos e mais atentos às múltiplas dimensões da formação dos sujeitos sócio-culturais (sic)*". (Idem, 18)

"A estrutura que pretendemos se articula em uma nova concepção do tempo de educação. Não serão os conteúdos o eixo vertebrado da organização dos graus, das séries, grades, avaliações, aprovações ou reprovações. Os educandos passam a ser o eixo vertebrador." (Proposta Escola Plural, 1994:17-18)

Essa ampliação no tempo de aprendizagem do aluno, buscando uma aproximação entre o tempo racional presente no cotidiano escolar e o natural, firma a necessidade de três professoras para cada duas salas que acompanhariam as turmas no decorrer dos três anos de cada ciclo, conforme orientação dada pela SMED às escolas municipais no primeiro ano de implantação da proposta.

Em cada trio, deveria existir as professoras de apoio e a professora referência, que seria a acompanhante da turma pois manteria maiores vínculos com essa, analisando mais de perto seus problemas, críticas, sugestões, realizando atendimento individuais,

relacionando-se com seus pais e coordenando atividades específicas. (Escola Plural, 1995: 27)

Dentre as inúmeras mudanças processadas no ano de 1995 na EMVM, o estabelecimento do trio fixo de professoras para cada duas turmas, foi incorporado na organização e na distribuição do trabalho docente. Essa decisão foi tomada depois dos impasses vividos pela distribuição temporal assumida pelo coletivo da escola no primeiro semestre.

Na organização do primeiro semestre definiu que, as professoras de apoio seriam responsáveis por cinco turmas de alunos, o que fragmentou o trabalho docente, uma vez que trouxe dificuldades para a elaboração de ações pedagógicas coletivas para as turmas. No entanto, diante das dificuldades de articulação do trabalho pedagógico nas salas de aula que essa distribuição causava, firmou-se no cotidiano da escola a proposta do trio fixo, como avaliou a direção em reunião geral.

"O que mais aconteceu no ano passado quando a gente formulou para trio, foi de ter uma (professora) referência para cada sala e um apoio que fazia a ponte entre as duas salas,(..) sendo a referência quem dava a amarração do trabalho. Na verdade a grande maioria dos trios da escola funcionou dessa forma. (...)o que prevaleceu foi isso na prática, duas professoras ficaram como referência e uma como apoio. Eu acho que o que a gente tem de resgatar disso ai é como fazer para o trio não se fechar nele mesmo."(L/D/9,1 em reunião/96)

Mesmo prevalecendo a organização por trio fixo de professoras para cada duas turmas, problemas foram apontados. Além da dificuldade das professoras em estruturar seu trabalho sem uma definição dos tempos para determinados conteúdos disciplinares, havia também uma outra relacionada ao tempo do trio de professoras em sala de aula.

Enquanto que para algumas professoras a definição e divisão eqüitativa dos tempos de cada professora em sala foi importante para que se estabelecesse o horário das duplas, para outras trouxe como consequência a fragmentação do trabalho do trio, dificultando uma articulação do ciclo.

"No segundo semestre eu cheguei à conclusão que sem ter esse horário fixo não dá. Eu acho que horário em dupla dentro de sala, horário de jogos dentro de sala, eu acho que não foi legal, muita coisa perdeu com isso. No segundo semestre a gente não tinha esse horário determinado, eu percebi que a gente ainda é muito agarrada nessas coisas, sabe eu senti que não deu, não foi uma boa."(S/P/91, em reunião/95)

"Eu achei que o trio está cada vez se fechando mais. Não está conseguindo uma relação mais ampla com o ciclo."(pessoa não identificada, em reunião/95)

De todas as decisões tomadas pelo coletivo de professoras da escola para o ano de 1996, na avaliação do trabalho no final de 1995, a dificuldade em lidar com tempos mais flexíveis, e a necessidade de estabelecer horários mais fixos para que a ação docente efetivamente acontecesse, foram as mais debatidas. Discutiu-se muito sobre a forma definitiva para a organização dos tempos para o ano seguinte, chegando-se a decisão pelos horários fixos como anunciamos anteriormente.

Outro aspecto a ser destacado é que no início do ano, ao serem definidas as turmas, não foi seguida a orientação dada pela SMED de continuidade do mesmo trio de professoras com as mesmas turmas durante os três anos de ciclo. O que se concretizou foi a escolha pelas professoras de quais turmas gostariam de trabalhar. Na realidade, o que se configurou na escola, nesse primeiro ano de implantação da Escola Plural, foi a continuidade da seriação no interior do ciclo de formação.

Nos depoimentos das professoras e nas decisões tomadas pela escola vislumbramos um tensionamento entre o tempo fragmentado da distribuição do trabalho seriado e o tempo flexível da organização por ciclos de formação, ou seja, o conflito na busca de um ordenamento no tempo que conciliasse o tempo natural com o tempo racional e a dificuldade dessa efetivação na prática docente. Para as professoras da EMVM era importante a aproximação do tempo racional ao tempo natural de aprendizagem dos alunos, mas a dificuldade estava em incorporar essa proposta na prática docente, rompendo com as formas de trabalho mais individualizadas e mais rígidas.

Por outro lado, a manutenção do trio fixo de professoras tinha um componente que talvez fosse um elemento capaz de romper de certa forma com a fragmentação dos tempos no interior do trio — a dupla de professoras em sala de aula. Essa prática pedagógica que já existia no "*tempo da FAFICH*" como relatamos no capítulo anterior, foi considerada muito importante pelas professoras, na medida em que possibilitava a avaliação do processo de aprendizagem da turma por duas professoras. Com a distribuição dos tempos na Escola Plural, uma das definições tiradas pelo coletivo de professoras era o retorno dessa prática pedagógica, que havia se perdido quando a escola foi para a Vila.

No depoimento da professora fica ressaltada a importância que o trabalho em dupla, agora assegurado pela configuração de trio fixos de professoras, assume no cotidiano do trabalho pedagógico e na ação docente.

"Eu acho mais interessante dentro do trabalho do trio, essa possibilidade de fazer dupla, que eu acho que é e foi super importante (falando do tempo da FAFICH). Eu

acho que o que a gente tem de iniciar o ano com esse trabalho, com esse trio, trabalhando dessa forma."(FL/C/90) 77

No cotidiano escolar o trabalho da dupla de professoras era ressaltado por dois motivos. Um primeiro, quando as professoras referiam-se à possibilidade de atendimento individual aos alunos que apresentassem alguma dificuldade específica de aprendizagem. Esse aspecto foi possível de ser constatado através das oficinas, tema que será tratado posteriormente. Um segundo motivo relaciona-se à função de capacitação em serviço pelas duplas de professoras em sala, proporcionada pelas discussões que se tornavam necessárias frente o trabalho planejado.

A existência de duplas de professoras em sala de aula não significava entretanto, garantia de capacitação das professoras para o seu trabalho. É verdade que as professoras aprendiam na interação, na socialização com outros docentes, mas isso somente, não implica em capacitação docente. A direção da escola, em reunião afirmou que, além da dupla era preciso que existisse a reflexão das professoras sobre essa prática pedagógica e a sua própria ação docente. Em outras palavras, conteúdo e forma estão implicitamente relacionados. Contudo, a forma, duplas de professoras em salas de aulas, não significava garantia de capacitação (conteúdo).

"Eminentemente gente, quem garantiu no horário como a gente levantou no início do ano, que tivessem dois professores na sala, essa capacitação aconteceu. Independente de pensar na questão da matemática, três professores para duas turmas, dois professores juntos na sala efetivamente muda o trabalho. Se há reflexão sobre isso, há mudança. Eu acho a questão de ter dois professores em sala importante."(L/D/91, em reunião/95)



Com afirma SILVA (1995:176), repassar experiências didáticas não é suficiente para elaboração de novos saberes pedagógicos pelos professores. Para essa autora, o crescimento profissional das professoras está intimamente relacionado à análise da prática pedagógica buscando compreender como e porque a atividade desenvolvida foi bem sucedida. E completariamos dizendo que não basta ter duas professoras em sala de aula, é preciso que essas mesmas professoras busquem o como e o porque cada uma desenvolve a atividade programada.

Para ARROYO citado em SILVA(1995) e BATISTA (1996) no cotidiano do trabalho pedagógico encontram-se institucionalizadas lógicas temporais que trazem dificuldades para ação docente e a trajetória escolar do aluno das camadas populares. Seriam seis dessas lógicas. <sup>PNOW 13/3</sup>

A primeira seria o caráter transmissivo da escola que organiza os tempos do professor e do aluno em torno dos conteúdos escolares, que impõe uma rotina ao trabalho docente que parece variar pouco de ano para ano. Rotina essa constituída por avaliações bimestrais, series, recuperações, aprovações, reprovações, grades curriculares, que para o autor, dificultam uma ação docente mais criativa.

À segunda lógica ligava-se a primeira, tratando-se do caráter precedente e acumulativo assumido pelos conteúdos escolares. Essa progressividade na apresentação dos conteúdos escolares, onde o primeiro bimestre precede o segundo, a primeira série precede a segunda e assim sucessivamente, define os ritmos de aprendizagem dos alunos, eliminando desde o início do ano, aqueles que não conseguirem acumular os conteúdos

ensinados.

A terceira lógica temporal seria a existência na organização do trabalho pedagógico da exigência de ritmos médios de aprendizagem, que se trata do domínio, igualmente para todos, das mesmas habilidades e conteúdos determinados pelo tempo estipulado, seja bimestral, semanal, ou anual. Segundo SILVA (1995), se por um lado essa lógica cria no professor uma rotina para a apresentação dos conteúdos, exige a dimensão da espera, para que todos os alunos tenham o mesmo ritmo de aprendizagem. Essa espera, por sua vez, angustia o professor na medida em que tem pressa no cumprimento do programa, fixado em um ano letivo.

Esse terceiro caráter do tempo na escola supõe o quarto, qual seja, a simultaneidade das aprendizagens. Assim deve-se aprender simultaneamente as habilidades definidas pelo recorte dos conteúdos feitos em cada matéria. Esse caráter exige do educando a aprendizagem na média ou acima dela para que seja considerado apto, simultaneamente em todas as matérias, no final do ano letivo.

O quinto aspecto é a lógica dos tempos pré-definidos para cada domínio de conteúdo, associada a um tempo ideal para a sua aprendizagem. Assim, existe o tempo para aprender escrita e para a aprendizagem da leitura, para aprendizagem dos números, que por sua vez estão recortados e seqüenciados nos livros didáticos.

A sexta lógica temporal caracteriza-se pelos tempos cada vez mais curtos, diante de avaliações que vão eliminando os alunos já no primeiro bimestre.

\* Por último, a sétima trata-se do caráter dicotômico, que acaba por separar os diversos tempos da realidade da escola como: tempo para alfabetizar, para Educação Física, para Educação Artística, etc.; o tempo do administrativo do pedagógico; o tempo de avaliar e de recuperar, o tempo de trabalhar e o que capacitar.

Mesmo a Escola Plural trazendo novo ordenamento para o tempo escolar, a lógica seriada permaneceu no interior do ciclo de formação. Na realidade, alterar a dimensão temporal da ação docente não é uma coisa fácil. Permanece uma tensão no imaginário das professoras e na organização do trabalho pedagógico entre o velho, configurado no tempo fragmentado, e o novo, consubstanciado nos tempos flexíveis. Nesse conflito permanente a velha lógica tenta se manter sendo incorporada pelo novo. As lógicas temporais abordadas por ARROYO nos ajuda a compreender como o componente tempo é importante para a reflexão do trabalho pedagógico pelo coletivo de professores para que a incorporação da concepção de ciclo de formação possa ser de fato, efetivada na realidade escolar.

Além disso, contribuem também para compreendermos que algumas dessas lógicas temporais ainda estão presentes na organização do trabalho pedagógico e no trabalho docente, necessitando de maiores reflexões sobre a temática tanto por parte dos atores escolares, quanto por parte de pesquisas.

Outro aspecto que poderíamos ressaltar é a relação entre tempo e ação docente. No nosso entendimento, a dificuldade da professora em lidar com tempos mais flexíveis não se trata de uma dimensão apenas subjetiva, pois envolve também falta de capacitação da

docente em lidar com situações novas, como foi o caso da implantação da Proposta Escola Plural. Se por um lado essa proposta pedagógica é extremamente democrática no que se refere à aprendizagem e inclusão dos alunos na escola pública, apresentando um novo ordenamento no tempo de aprender, incorporando debates sobre a aprendizagem que há certo tempo vem sendo realizados, por outro impõe um modelo de professor na rede municipal de ensino.

Mesmo na EMVM, onde as professoras vinham realizando reflexões sobre a ação docente e a organização do trabalho pedagógico, a incorporação desse modelo não foi fácil. A professora foi socializada e passou por um modelo escolar que se assenta numa relação em que o conhecimento subordina-se ao tempo escolar delimitado em semestres, anos, bimestres. Essa identidade profissional estabelecida não se altera sem conflitos e impasses, como podemos perceber no cotidiano da EMVM.

No entanto, no cotidiano escolar, percebemos também que a escola e os seus atores, tentam superar as dificuldades colocadas pelos tempos rígidos. As oficinas pedagógicas foram um exemplo de prática pedagógica encontrada pelas professoras da EMVM, para buscar a aproximação do tempo racional ao tempo natural de aprendizagem dos alunos. É desse item que trataremos a seguir.

#### 4.3.1 - As oficinas - prática pedagógica de intervenção na aprendizagem e de novo ordenamento do tempo escolar

As oficinas pedagógicas compreendem uma estratégia de intervenção na aprendizagem desenvolvida com os alunos. Existindo antes da implantação do Projeto Escola Plural, a oficina era uma atividade realizada fora do horário de aulas, onde o aluno poderia "(...) *participar de atividades variadas que envolvem não só a língua escrita como também outros tipos de linguagem subjacentes ao aprendizado desta. Por exemplo, linguagem cênica, plástica, musical, etc..*" (Projeto Experimental de Coordenação, 1994:3)

A proposta da escola com as oficinas era de criar um espaço diferente da sala de aula, com atividades também diferenciadas de tal forma a proporcionar outros espaços de aprendizagem para os alunos. Foi nesse momento, que a escola elegeu a leitura e a escrita como espaço de intervenção pedagógica, subsidiadas pelos estudos da psicogênese da língua escrita desenvolvidos por Emilia Ferreiro que tiveram grande penetração entre as professoras da escola pública municipal, conforme constata-se em pesquisas anteriores desenvolvidas por FREIRE (1993), GARCIA(1995) e SILVA (1995) para citar algumas.

No primeiro ano de implantação da Escola Plural, a oficina tornou-se efetivamente a estratégia pedagógica encontrada pelas professoras para buscar uma maior igualdade no desempenho escolar entre as turmas diante da diversidade de níveis de aprendizagem, do grande número de alunos fora da faixa e com defasagem na relação idade-aprendizagem, que passam a existir dentro da escola e da sala de aula, agora divididas por idade de

formação.

Às sextas-feiras os alunos eram organizados em novas turmas, classificados segundo o nível de aprendizagem na escrita conforme a teoria psicogenética proposta por Emília Ferreiro: pré-silábico, silábicos, silábicos alfabéticos e alfabéticos. Além dessas, foram criadas também as oficinas de produção de texto, ortografia e Matemática.

Apesar das professoras serem unânimes em aprovar as oficinas, durante as observações não as vi em funcionamento. Argumentaram que essas oficinas possibilitaram conhecer o aluno que freqüentava a EMVM, em seu nível de aprendizagem e suas dificuldades, o que foi ressaltado pelas professoras novatas que haviam ingressado naquele ano na escola. O sentimento dessas professoras, era de mudança de perspectiva na ação docente, na medida em que trabalhavam com pequenos grupos de alunos que não eram apenas os de sua turma específica, permitindo-lhes obter uma configuração mais ampla dos alunos da EMVM e das dificuldades mais presentes nesse conjunto. Além disso, a oficina possibilitava também a autonomia do aluno, pois esse se deslocava para outras turmas diferentes da sua original.

Em nossa compreensão, as oficinas constituem-se numa estratégia pedagógica importante, pois apresentam uma perspectiva diferente para a ação docente, na medida em que as professoras têm uma visão de conjunto do aluno que freqüenta a escola. Além disso, possibilitam outro tipo de intervenção pedagógica das professoras que implica em observar aquele grupo de alunos para refletir sobre quais decisões tomar no sentido de melhorar o desempenho do grupo. Para o aluno significa uma prática pedagógica

diferente, pois ele está com outro grupo de alunos e outra professora, o que acreditamos reforçar a função socializadora da escola.

Embora as vantagens das oficinas para os alunos e professoras fossem reconhecidas, na avaliação do final do ano de 1995, as faltas crescentes de professoras às sextas-feiras tornaram-se empecilho para a continuidade dessa atividade. Tanto assim que, no ano seguinte, fruto das discussões avaliativas, a realização das oficinas deixa de ser uma estratégia adotada coletivamente, e passa a ficar restrita a decisão do trio de professoras de cada ciclo.

Os argumentos que defendiam a importância da oficina mostrando a necessidade do estabelecimento de outros espaços de aprendizagem para os alunos, ainda assim não foram suficientes para manter a proposta organizada coletivamente. Parecia que neste momento o fenômeno do absentismo prevalecia como ponto nevrálgico contrário à oficina, e negando os aspectos positivos da prática inovadora da escola, arduamente construída e defendida anteriormente.

Nas entrevistas, elucidam-se outros fatores em relação a questão. Foram apontados além das faltas contínuas, a dificuldade por parte de algumas professoras em planejar e organizar as atividades para a oficina, sob sua responsabilidade. A falta de tempo para organizar as atividades e o desconhecimento do objetivo das oficinas por parte de algumas professoras, são freqüentemente apontados. Foram ainda questionados os resultados conquistados pela estratégia, apesar de algumas professoras, a coordenadora e a diretora afirmarem terem conseguido um avanço na aprendizagem dos alunos que

estavam com dificuldades.

Tentei obter dados mais significativos que possibilitassem uma avaliação desse avanço. No entanto, mais uma vez fui surpreendida pela não sistematização por parte da escola em reunir esses dados, como registro de seu trabalho. A coordenadora chegou a me relatar alguns números acerca do desempenho dos alunos a partir das configurações que foram sendo realizadas nas turmas, porém, sem um registro efetivo desses dados.

O pouco conhecimento da proposta que fundamentava a oficina por parte de um grupo de professoras, talvez tenha sido o empecilho à continuidade de sua ação coletiva. As faltas constantes denunciadas pelo coletivo nas reuniões, seriam um reflexo das dificuldades encontradas no domínio pedagógico dessa estratégia.

Por outro lado, essa estratégia representou uma tentativa de instituir formas menos rígidas para a aprendizagem com os alunos dos meios populares. Como na escola, havia uma predominância da utilização do tempo racional em detrimento do natural, que se configurava materializada na organização do seu trabalho pedagógico sob a forma da fragmentação entre os planos curriculares e o ritmo do aluno, a oficina oferecia a possibilidade da constituição de relações mais próximas entre esses dois tempos escolares. Além disso, representou uma organização coletiva da escola que rompe com ações individuais, privilegiando planejamento em grupo.

Da proposta original para as oficinas, que funcionavam em turno diferente ao que o aluno estudava, para a organização firmada no primeiro ano de implantação da Escola



Plural, houve uma significativa mudança, pois trouxe a possibilidade da realização das oficinas no próprio turno de frequência do aluno estendendo, a sua ação para todos os alunos da escola.

GARCIA (1995:151) em seu estudo descobre na oficina de arte organizada pela escola, a tentativa de instalar no cotidiano escolar elementos que representassem a quebra dos fatores que levam à homogeneização do dia-a-dia, "*marcados pelo tempo-relógio e onde as pessoas respondem apenas pelas ações específicas de seu cargo*".

Apesar da oficina pedagógica ter significado um avanço na tentativa de instituir novas relações com o tempo de aprendizagem, a organização centralizada nos trios que passou a configurar no ano seguinte (1996), parece-nos um retrocesso ao processo experienciado no ano anterior. No cotidiano escolar a tensão entre os tempos racionais e os naturais é muito intensa e a definição pelas ações coletivas ou individualizadas esbarram em muitas questões que merecem ser melhores estudadas a partir do registro da história vivenciada, por um período mais longo. Acreditamos que o argumento pelo fim das oficinas coletivas, centralizado nas faltas das professoras, talvez pudesse ser suplantado se os avanços conquistados na aprendizagem dos alunos, tivessem sido amplamente discutidos pelas professoras.

De onde remonta o termo oficina? Qual o seu sentido original? E como é concebido pelas professoras? O termo oficina remete às primeiras associações medievais de artesãos e comerciantes, com caráter nitidamente urbano, designadas de corporações de ofício.

As corporações de ofício eram agrupamentos que objetivavam:

"Garantir o monopólio da profissão (...) aos seus membros e na sua jurisdição;  
controlar a qualidade e a quantidade das mercadorias produzidas (...);  
formação profissional, através do sistema de aprendizado e do estabelecimento de regras rigorosas para o acesso à condição de oficial ou de mestre no ofício respectivo;  
assistência a seus membros em caso de doença etc."  
(GAMA, 1986:83)

Fundavam-se sobre rígidos regulamentos que continham mais restrições, do que propriamente o uso de textos e livros como manuais técnicos. Eram nessas corporações que se agrupavam as diferentes categorias de trabalhadores. Representavam uma forma de associação voltada para a defesa dos interesses de seus integrantes, e nessa medida regulamentavam a produção e a venda das mercadorias.

Os mestres eram os donos das oficinas, bem como, das ferramentas, utensílios e matéria prima. Local onde os aprendizes e oficiais desenvolviam o trabalho, servia também de residência do aprendiz que para lá se dirigia a partir dos 12 anos. O aprendiz era submetido à ordens, vigilância e disciplina impostos pelos mestres, podendo até mesmo sofrer castigos físicos. O período do aprendizado variava de cidade para cidade e de ofício para ofício, podendo variar de dois a dez anos de aprendizado. Na oficina o aprendiz iniciava sempre pelas atividades mais rudimentares, como de limpeza, até chegar àquelas mais desenvolvidas que envolvia destreza e habilidade.

Segundo BOSCHI (1988:15) ao abordar as corporações de ofício no âmbito da arte mineira setecentista, na oficina "*(...)tudo convergia para o mestre e tudo emanava dele. Ao mestre e só a ele, cabia tomar decisões, colocá-las em prática, aplicar os preceitos*

*normativos da corporação."*

Em GAMA(1987) é citado o exemplo de Adam Smith<sup>18</sup> que já no século XVIII critica as corporações como espaço de aprendizado. Sua crítica dirige-se para as relações de exploração presentes no interior das oficinas e das corporações, que só serviam para enriquecer os mestres e empobrecer a nação. Além disso, questionava o tempo de duração do aprendizado para o ofício.

"Os longos aprendizados são totalmente desnecessários. As Artes, que são muito superiores aos ofícios comuns, assim como as de fazer relógios, não contêm tantos mistérios de modo a requerer um longo curso de instrução". (SMITH, apud GAMA, 1986:88)

As corporações de ofício sofrem críticas muito intensas a partir do estabelecimento das indústrias, sendo as mesmas, consideradas um entrave para o desenvolvimento industrial.

A Inglaterra é a primeira a abolir essas agremiações no final do século XVIII. Em outros países elas ainda resistem como é o caso da Rússia. Somente em 1917, após a revolução, elas são extintas.

Na escola, o sentido adotado para as oficinas era bem diferente, posto que, foram concebidas como espaço de intervenção da aprendizagem, consubstanciada como local de aprender com ludicidade. Ao tê-la por princípio como espaço de aprendizagem, modificou a sua concepção original centrada na figura do "mestre" para substituí-la pelas necessidades dos alunos, agora o centro para onde convergiam todos os interesses e atividades. Embora, centrada no aluno exigia destreza e habilidades específicas que

algumas professoras não dominavam residindo aí, talvez, um dos problemas para a continuidade da proposta, não explicitado abertamente.

#### **4.4 A escola — local de trabalho e espaço de formação**

Até então abordamos o tempo dando centralidade à dimensão do aluno e os impasses vividos pelas professoras em relação a esse tempo. É certo que o tempo do professor e do aluno, no cotidiano escolar estavam intimamente ligados, mas existia aquele tempo da professora para planejamento e organização das atividades docentes, que pelas observações constatamos ser também conflituoso. O tempo no local de trabalho para refletir sobre as questões do trabalho, numa atitude de distanciamento dessa prática, ainda era escasso.

A nova ordenação trazida pela Escola Plural propõe outra utilização para o tempo escolar tendo como eixo norteador o aluno e suas vivências sócio-culturais próprias de cada ciclo de formação. No caso da EMVM ficou instituído pelo coletivo que a professora não poderia ter menos tempo para planejamento das atividades do existente antes da implantação da Escola Plural. Ou seja, quando o tempo escolar era dividido em séries, o aluno tinha quatro módulos de aula semanais — 2 h/a de Educação Física, 1 h/a de Educação Artística e 1 h/a de biblioteca; que eram utilizados pela professora da forma como quisessem: corrigindo cadernos, exercícios, confeccionando materiais ou mesmo

---

<sup>18</sup> SMITH, Adam. A Riqueza das nações. Trad. De Norberto de Paula Limas. S.P., Hemus, 1981.p.88. citado em GAMA(1987).

"descansando". Além desse tempo, contava-se também as reuniões pedagógicas semanais.

Na EMVM as professoras partiram do princípio da manutenção desses tempos semanais que foram divididos semanalmente em: 2 h/a para estudo e elaboração de material, uma reunião semanal com a coordenação de 1 hora e 15 minutos, e duas reuniões pedagógicas semanais — uma coletiva na sexta-feira e uma na segunda-feira para planejamento do trio. Os demais tempos foram revertidos para o trabalho em dupla em sala de aula, distribuindo o tempo para isso em atividades que ficavam a cargo da decisão do trio de professoras. A maioria das professoras utilizava dos tempos em dupla nas salas para atendimento individualizado de alunos com alguma dificuldade de aprendizagem, realização de jogos ou organização de oficinas pedagógicas.

Pela proposta Escola Plural, é certo que há um acréscimo no tempo escolar em sua dimensão coletiva e não mais individualizada na figura isolada da professora. Observamos no cotidiano que a formação de tempos coletivos favoreceu o encontro de professoras sob diferentes formas: reuniões de trio, reuniões de ciclo, reuniões de coordenação, reuniões de grupo de estudo, reuniões pedagógicas. Tornava-se então artificial qualificarmos de pedagógica somente a reunião semanal de sexta-feira, já que em todas as demais o pedagógico era ponto de destaque.

Contudo, se quisermos pensar na perspectiva de formação em serviço das professoras fundamentada na reflexão sobre a ação exercida, esse tempo ainda é insuficiente se considerarmos a formação inicial recebida nos cursos de licenciatura, a dupla jornada de

trabalho de muitas delas e as condições insuficientes de materialidade das próprias escolas.

Para as professoras a EMVM era igual a outras escolas da rede municipal no que tangia aos aspectos que caracterizavam uma escola pública que atendia crianças das camadas populares. Entretanto elas percebiam elementos que as diferenciavam das demais, apontando dentre outros, a formação em serviço.

"Eu vejo que tem problemas que são comuns na rede municipal. Mas eu vejo que aqui é diferente. Isso para mim é claro assim na questão do aperfeiçoamento, de estudar, se formar. (...) É uma escola que garante, que te dá espaço para você se formar na escola. É a única escola da rede que tem isso. Das outras que eu conheço, nas que eu trabalhei não tinha isso. Em algumas escolas a gente ouve falar que tem isso, mas na maioria das escolas da rede, não existe nenhum espaço para formação." (H/P/95)

As trocas de informações e de experiências entre seus profissionais era considerada como elemento que oportunizava uma qualificação na sua prática docente, incentivando as professoras a estudarem para sanar as dificuldades percebidas em sua atividade profissional.

"(...) se a gente percebe que tem alguma deficiência na nossa prática na sala de aula, a gente tem a oportunidade na própria escola de buscar material para se qualificar melhor para o trabalho em sala de aula. Isso é uma coisa assim muito difícil na rede. Isso não existe na rede. Praticamente não existe isso. É uma coisa que faz muita diferença. Porque não só você vai aprimorando a sua prática como vai melhorando a qualidade do serviço que você faz. Então eu acho que isso faz uma diferença muito grande." (B/P/95)

NÓVOA(1992:25) apresenta uma concepção de formação de professores que nos parece

útil na compreensão desse fenômeno na escola. Salienta esse autor que "*estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional*".

Assinala que a formação não se constrói por acúmulos de cursos, conhecimentos ou técnicas adquiridas, mas através de um trabalho reflexivo sobre as práticas docentes e de *(re)construção* permanente de uma identidade pessoal. Por isso é "*importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência*." (NÓVOA, 1992: 25)

Portanto, o investimento das professoras em cursos de aperfeiçoamento ou mesmo as trocas de informações que foram observadas no cotidiano escolar, pode assim, não favorecer à formação profissional, pois essa, necessariamente precisa de um processo reflexivo denominado por PERRENOUD (1993) como reflexão na ação. Existiriam espaços estabelecidos no interior da instituição escolar que possibilitaria à professora essa reflexão?

De acordo com PERRENOUD (Ibidem) o professor tem pouco tempo para refletir sobre seu trabalho no momento da ação. Para isso o registro dos acontecimentos é uma fonte importante de análise posterior, sendo um exercício de releitura da experiência vivida. Mas essa releitura seria um fator de mudança se existissem sob diferentes formas, conflitos cognitivos, confrontos de decisões. Para isso a escola precisaria arranjar espaços facilitadores de discussão entre os professores, de modo a proporcionar a leitura da experiência.

Realmente observei as professoras com cadernos nas reuniões fazendo anotações. Porém não tive acesso a nenhum desses cadernos para saber qual o conteúdo do registro. Contudo nem o registro das atividades nem a existência dos espaços institucionalizados na organização do trabalho pedagógico para as professoras planejarem suas atividades era garantia de aperfeiçoamento da sua prática docente. Como foi relatado no capítulo anterior, desde o início da sua fundação, existia na escola uma preocupação com a qualificação das professoras para o exercício da docência. Essa qualificação tornou-se necessária a partir da constatação da deficiência de sua formação inicial para o atendimento aos alunos das camadas populares. Mas a qualificação aconteceu quando, coletivamente as professoras estabeleceram nesses tempos institucionalizados das reuniões pedagógicas semanais, discussões sobre o exercício da prática docente que proporcionaram uma avaliação da sua atuação profissional e a necessidade por buscar outra qualificação além da recebida nos cursos de formação. Ou seja, as professoras perceberam que para as suas ações práticas, o saber docente que possuíam por si só não era suficiente para lidar com as crianças que recebiam.

No dia-a-dia escolar foi possível captar que esses espaços e tempos escolares que o grupo de professoras e a direção buscavam estabelecer, baseavam-se em momentos informais e formais de estudo.

Segundo SILVA(1995), existem diferentes tipos de interações das professoras no cotidiano escolar e seus pares: os formais (reuniões pedagógicas) e os informais (corredores, entradas, saídas, visitas a outras salas). Mas são os informais que são utilizados com maior objetividade pelas professoras na resolução de problemas do



cotidiano.

No caso dessa escola constatamos semelhanças e diferenças significativas ao que SILVA observou em seu estudo. Os espaços formais de interação das professoras em que percebemos uma possibilidade de formação em serviço eram: as reuniões pedagógicas semanais, os grupos de estudo, e as reuniões de coordenação. Esses tempos instituídos, proporcionavam trocas de experiências entre as professoras sobre o desenvolvimento do trabalho de sala de aula. Com exceção dos grupos de estudo, que foram organizados a partir de demandas específicas das professoras, onde a partir de leituras de textos teóricos o grupo de professoras discutia, mas sempre tendo como suporte de análise a vivência da sala de aula.

Por sua vez as interações de tipos informais aconteciam na hora do recreio, nos intervalos de estudo das professoras, na espera pelo transporte escolar e mesmo nos corredores da escola. Em todos eles, sejam os instituídos ou os informais, a intencionalidade das conversas fundava-se sempre sob a troca de experiências e informações das atividades e ações desenvolvidas e o aprendizado dos alunos.

As professoras referiam-se sempre as trocas de informações que acontecem no dia-a-dia escolar e quase nunca a esses espaços formais como proporcionadores de um aperfeiçoamento.

"(...) eu me sinto muito mais motivada a estar estudando, a estar pesquisando, (...) as informações rolam, as leituras, é tudo muito ventilado, tudo muito trocado entre a gente, e por isso assim por a gente estar fazendo um trabalho que é um desafio, de repente com eu estou com

uma turma acelerada que tem vários níveis na minha sala eu tenho que estar muito mais voltada para estar estudando mesmo, para poder estar sanando as dificuldades do meu grupo de alunos." (D/P/91)

Consideramos a troca de experiências no cotidiano escolar de suma importância para a prática docente na medida em que ouvindo o relato de outras colegas, possibilita às professoras uma reflexão do seu próprio desempenho na atividade profissional. Funciona como um espelho, onde olhando o outro consegue-se ver a si mesmo.

Mas a troca de experiências se dá na ordem do implícito, do não dito, ou melhor dizendo, não é suficiente para garantir uma reflexão que leve a mudanças na prática. Como afirma SILVA(1995:176), para a elaboração de novos saberes pedagógicos que contribuam para o crescimento profissional é preciso analisar a prática buscando compreender como e porque a atividade foi bem sucedida. Caso contrário corre-se o risco de que aconteça a reificação de uma prática docente que contribua para a exclusão dos alunos.

De acordo com GOMÉZ(1995) a reflexão na ação é um processo rico no que tange à formação do profissional. É um espaço de confrontação da situação problemática vivida e os esquemas teóricos e as convicções implícitas já adquiridas com a ação docente. Mas a reflexão na ação por si só não garante a reflexão sobre a ação, quando o professor se utiliza do conhecimento, da teoria para descrever, analisar e avaliar a própria ação.

"Na reflexão sobre a ação, o profissional prático, (...), pode aplicar os instrumentos conceituais de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática."(GOMEZ, 1995:105)

No dia-a-dia escolar, diante de uma organização do trabalho pedagógico onde o tempo para a reflexão da prática docente é irrisório, ainda estamos longe de que seja possível o exercício da reflexão sobre a ação no próprio local de trabalho. O que percebemos foi um enorme esforço do coletivo de professoras em tentar construir e estabelecer no cotidiano da organização do trabalho pedagógico espaços para a existência da reflexão na ação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção inicial deste estudo era compreender o processo de transformação do trabalho pedagógico realizado numa escola de ensino fundamental, e analisar repercussões e conseqüências desse sobre a prática docente da professora. Para isso procurei, através do acompanhamento do cotidiano de uma escola pública, compreender os diferentes momentos na constituição histórica dessa proposta de mudança. Interessava-me estudar como a escola constituiu sua proposta, quais elementos contribuíram para isso, os impasses vividos, e as repercussões desses elementos para a prática docente.

As conclusões aqui apresentadas não têm a pretensão de generalização, dado o caráter de estudo de caso dessa pesquisa. No entanto, podem por sua vez, servir de reflexão para outras realidades educacionais que enfrentam ou enfrentaram situações semelhantes.

No contato com o cotidiano escolar foi possível constatar que esse não se compunha somente da sala de aula, sendo um complexo de vários elementos que constituíam a instituição escolar. Essa multiplicidade de espaços e tempos de interação estabelecidos por seus atores, é que possibilitou o estudo da unidade escolar sob os mais diferentes olhares.

Como afirmam ROCKWELL & EZPELETA(1989: 23) quando o cotidiano escolar é

integrado na qualidade de nível analítico da realidade escolar, procurando sua abordagem nas formas de existência material da escola é visando "*dar relevo ao âmbito preciso em que os sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escola.*". Ou seja, de que nesse nível de compreensão da realidade, o micros social, os sujeitos também fazem a história.

A organização do trabalho pedagógico não se encontra pronta e estabelecida pelo sistema escolar. Ela é fruto também, das interações dos diferentes atores escolares e das determinações sóciohistóricas. O estudo do cotidiano escolar mostra que a visão de certa forma maniqueísta e linear, presentes em décadas passadas, da determinação das relações sociais de produção sobre a instituição escola, precisam ser questionadas. Como afirma PENIN(1989:158), antes mesmo que algum acontecimento tenha se pronunciado no social mais amplo ele já se constitui nos pequenos espaços da vida cotidiana, pois "*o estudo do cotidiano das escolas propiciou sustentar (...) que as práticas cotidianas não apenas refletem a história; antecipam-na também*". PENIN(1989:158)

O conceito que CORREIA(1991:18) utiliza para definir instituição é profícuo para caracterizarmos a organização do trabalho pedagógico da escola, observado a partir de seu cotidiano. Segundo esse autor a instituição não é uma "*entidade estática caracterizável exclusivamente pela sua organização, mas é uma entidade dialética, conflitual e contraditória que se produz e se reproduz no conflito*". Não é nem uma "*coisa*", nem um "*fantasma*", mas um processo, movido por forças históricas que fazem e desfazem as formas produzidas pela ação do homem. Assim, a organização do trabalho pedagógico não é uma "*coisa*" estabelecida e universal.

Para a EMVM o processo de constituição de uma proposta de transformação do trabalho pedagógico e da prática docente contou com três elementos importantes. O Projeto Político-Pedagógico como registro de uma prática docente reflexiva sobre a organização do trabalho pedagógico e o atendimento que a escola pública dispensa às crianças das camadas populares. A presença e inserção direta da direção na dimensão pedagógica, incentivando e contribuindo para a elaboração da proposta pedagógica bem como estimulando e sendo agente na qualificação da professora da escola. A equipe pedagógica em parceria com as professoras da escola, possibilitou uma qualificação em serviço às professoras da EMVM além de contribuir com a inserção das assembléias em sala de aula e os temas de estudo que possibilitaram o estabelecimento de novas relações das professoras entre si, com o seu trabalho e com os alunos.

Sem dúvida, a conjunção desses três elementos foi determinante para a criação de um grupo de profissionais que conquistou espaços de discussões coletivas sobre a prática docente. Isso tudo aliado a um processo sóciohistórico mais amplo que vinha sendo gestado já na década de 80, por uma gestão pública municipal mais democrática para o setor educacional.

A que ressaltar que essa pesquisa possibilitou desvendar que ao reconhecer e valorizar os alunos que freqüentavam a escola, enquanto sujeitos sócio culturais com diferenças de classe, gênero, raça e aprendizagem, os profissionais da escola buscaram reorientar a prática pedagógica objetivando a permanência desse aluno na escola.

O reconhecimento desse aluno enquanto sujeito sócio-cultural, impulsionou também a reflexão sobre a função social da escola pública no atendimento de crianças das camadas populares, da organização do trabalho pedagógico ao lugar central ocupado pela professora nesse processo. Além disso, houve um enfrentamento pessoal das professoras em relação a sua própria formação inicial deficitária para o atendimento desse aluno, e em relação ao imaginário social sobre a aprendizagem das crianças das camadas populares.

A escola pode não ter resolvido os problemas internos quanto à questão do atendimento escolar uma vez que ainda persistiam os índices de reprovação e evasão, mas com certeza, mostrou que busca caminhos para isso.

O investimento pessoal das professoras na sua formação continuada ressalta o quanto a dimensão individual e subjetiva são importantes nos processos de mudanças para a realidade escolar. As professoras da EMVM conquistaram o entendimento da formação continuada como um direito de aperfeiçoamento profissional. Esse entendimento da formação como direito pode ser constatado sob duas formas de formação continuada e em serviço: através da busca por cursos de aperfeiçoamento e da reflexão na ação docente.

Não podemos negar, no entanto que à continuidade de propostas pedagógicas vinculavam-se também a fatores internos e externos à própria escola. No caso da EMVM a ampliação da escola depois da transferência definitiva para a Vila trouxe complicações sobre o processo de inserção das professoras "novatas" ao projeto da escola. O pouco

investimento da escola nesse aspecto, dificultado exatamente por esses problemas externos, foi sem dúvida, crucial no desencadeamento de conflitos e insatisfações no cotidiano escolar.

A implantação da Escola Plural enquanto política de educação municipal obrigou a escola a realizar ajustamentos e reordenamentos internos, que em alguns casos estavam em consonância com o projeto da escola, mas em outros representavam aspectos que necessitavam de discussões internas, e um tempo mais amplo de análise.

O trabalho também possibilitou compreender a instituição escola na sua especificidade, não somente na dimensão do trabalho escolar, mas dos componentes que caracterizam essa instituição e sua função social. Tempo, avaliação e conhecimento escolar são elementos que compõem essa especificidade da escola, que por sua vez traz intensa tensão para as práticas das professoras, suas vivências anteriores, sua formação inicial e a intencionalidade por constituir uma escola includente para crianças das camadas populares.

Para se mudar a escola, seu trabalho pedagógico e a prática docente é preciso que se altere as relações estabelecidas entre os atores escolares e esses componentes que constituem a especificidade da escola, situando-os no interior da cultura escolar construída e em construção.

Nesse sentido, este estudo apresenta limitações pois não privilegiamos os esforços de captar a interdisciplinariedade das muitas interrelações das formas culturais e das forças



históricas que configuram a totalidade do cenário escolar. Outras pesquisas nessa direção, certamente, abrirão amplas possibilidades para o estudo do cotidiano escolar, e de um aprofundamento sobre os processo de profissionalização dos professores e sobre os saberes escolares construídos e incorporados à prática docente.

Portanto, cabe aqui ressaltarmos a necessidade do estudo da escola de ensino fundamental através de seu cotidiano, pois acreditamos que ainda há muito para ser pesquisado. A importância da sustentação do campo científico da sociologia dos estabelecimentos escolares como apresentam NÓVOA(1992) e DEROUET (1995) apontam para a possibilidade de ampliação da compreensão da unidade escolar em sua especificidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acende - "Sobe serra... desce serra... e a gente continua na terra". Belo Horizonte: produção independente, 1995. (Fita de vídeo)

Acende. Estudo de caso: Vila Nossa Sra. de Fátima. Belo Horizonte. Mimeo. s.d.

Acende. Vila Nossa Sra. De Fátima. Belo Horizonte. Mimeo. s.d.

ALVES, Nilda. Organização do trabalho na escola: formas convencionais e alternativas. In: Formação do educador - Dever do Estado, Tarefa da Universidade. São Paulo: UNESP, Vol. 2, p.143-151, 1996.

ANDRÉ, Marli E. D.A. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, Rio de Janeiro, n.49, p.51-54, 1984.

\_\_\_\_\_. A Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.89, p.72-75, maio, 1994.

\_\_\_\_\_. Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papyrus, 1995.  
130p

ARROYO, Miguel G. O princípio educativo: o trabalho ou a resistência ao trabalho? *Teoria & Educação*. Porto Alegre, p.3-44, 1990.

\_\_\_\_\_. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: Formação do Educador. São Paulo: UNESP, vol. 1, p. 47-67, 1996.

\_\_\_\_\_. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. Em aberto, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. As invisíveis armadilhas do magistério: ambigüidades e paradoxos da professora primária no cotidiano da escola. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1994. 342p. (Dissertação de mestrado em Educação )

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1994. 225p

BATISTA, Monica Correia. A (de)formação da professora alfabetizadora. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1996. 241p. (Dissertação de Mestrado em Educação)

LEI DE USO E OCUPAÇÃO DO SOLO. ESTUDOS BÁSICOS. PLANO DIRETOR DE BELO HORIZONTE. BELO HORIZONTE. 1994. p.98-110

BOBBIO, Norberto et al. Dicionário de Política. Trad. Carmem C. Varriali. et ali; 7 ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1995. 1318p

BOGDAN, R. & BIKLEN, Telmo. Investigação qualitativa em educação. Lisboa: Porto Editora, 1994. P.111-175

BOSCHI, Caio C. Condições de trabalho do artista em Minas Gerais. In: O Barroco Mineiro: artes e trabalho. São Paulo: Brasiliense, 1988, p.15-34.

BOURDIEU, Pierre. Comprendre. In: BOURDIEU. P. (Org.). *Lá misère du monde*. Trad. Lúcia Afonso. Paris: Seuil, 1993. P.903-925

BRANDÃO, Zaia (Org.) A crise dos paradigmas e a educação. São Paulo: Cortez, 1995. 104 p

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A Prática docente cotidiana de uma professora e o processo de apropriação e construção de seu saber: um estudo etnográfico. S/d

CARDOSO, Ruth C.L.. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: CARDOSO, Ruth C.L. (Org.) *A aventura antropológica*. Teoria e pesquisa. São Paulo: Paz e Terra, 1988. P.95-105

CARDOSO, Terezinha Maria. O potencial educativo da organização do trabalho escolar na formação do professor das séries iniciais do primeiro grau. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1991. 275p. (Dissertação de mestrado)

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991. 157-191 p.

CHAUI, Marilena de S. Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994. 179p. 6ª edição

---

Raízes teológicas do populismo no Brasil: teocracia dos dominantes, messianismo dos dominados. In: DOGNINO, Evelina. *Anos 90. Política e sociedade no Brasil*. (Org.) São Paulo: Brasiliense, 1994. p.19-30.

COLLARES, Cecília A. Lima, MOYSÉS, M. A. Affonso. Diagnóstico da medicalização do progresso ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas. *Em aberto*: Brasília, ano 11, n. 53, p.13-28, jan./mar. 1992

✓CORREIA, José Alberto. Inovação pedagógica e formação de professores. Lisboa: Edições ASA, 1991. 2ª edição. 142 p.

COSTA, Marisa C. Vorraber. Trabalho docente e profissionalismo. Uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professores e professores de classes populares. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995. 280p.

DALBEN, Ângela I. Loureiro de Freitas. A avaliação escolar e a questão da relação com o conhecimento. Mimeo. S.d.

---

. Reprovação/Avaliação/Escola Plural. Educação em Revista. Belo Horizonte: FAE-UFMG, n°(20/21/22/23/24 e25), p.132-135, dez/94 - jun./97.

DEROUET, Jen-Loius. Uma sociologia para os estabelecimentos escolares: dificuldades para construir um novo objeto científico. In: FORQUIN, Jean Claude (Org.). *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.225-257

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.89, p.39-47, maio, 1994.

ESCOLA MUNICIPAL "VILA DOS MENINOS". Projeto político-pedagógico. Belo Horizonte, 1992. 32p

\_\_\_\_\_. Pré-projeto: oficina de leitura e  
- produção de textos. Belo Horizonte, 1993. 4p

\_\_\_\_\_. Projeto experimental de  
coordenação pedagógica. Belo Horizonte, 1994. 6p

FAZENDA, Ivani (Org.) A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas: Papirus, 1995. 159p

FLETCHER, Philip R. A repetência no ensino de 1º grau: um problema negligenciado da educação brasileira. Uma análise preliminar e sugestão para avaliação adicional. *Revista Brasileira de Administração Escolar*. Porto Alegre, 3(1):p. 10-41. Jan./jun. 1985

FLETCHER, Philip R., CASTRO, Cláudio de Moura. Os mitos, as estratégias e as prioridades para o ensino de 1º grau. *Educação e Realidade*: Porto Alegre, 11(1): 35-42, jan./jun. 1986.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 205 p

FRADE, Isabel C.S Mudança e resistência à mudança na escola pública: análise de uma experiência de alfabetização construtivista. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1993. 225p.(Dissertação de mestrado)

GAMA, Ruy. O trabalho nas cidades medievais. In: A tecnologia e o trabalho na história. São Paulo: Nobel: Edusp, 1987, p.83-109.

- GARCIA, Daisy Freire. Organização do Trabalho Escolar continuidade e rupturas. Um estudo em nível da vida cotidiana escolar. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1995. 237p. (Tese de Doutorado)
- GLATTTER, Ron. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: *As Organizações Escolares em análise*. Lisboa: Nova Enciclopédia, p.139-161, 1992.
- GOMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor. In: NOVOA, Antônio. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992. 94-114 p.
- GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NOVOA, Antônio. (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. P. 141-169 p.
- GOULART, Maria Ines M. Lição de aprendiz: análise de uma proposta pedagógica na escola Municipal da Vila Fátima. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1992. 280p. (Dissertação de mestrado)
- HELLER, Agnes. O cotidiano e a História. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. 121p. 3ª edição
- \_\_\_\_\_. La revolución de la vida cotidiana. Barcelona: Ediciones Península, 1982. 203p.
- HERNANDEZ, Fernando. Cómo aprendem los docentes. *Revista Kikiriki*. Cooperación Educativa, n. 42-43, 120-127. 1996/97
- HERNANDEZ, Fernando &, VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho. O Conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.61-84
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, Antônio. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. 31-61 p.
- HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados. In: NOVOA, Antônio (Org.) *As Organizações escolares em análise*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992. p.46-76

HYPÓLITO, Álvaro M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*: Porto Alegre, n.4, p. 3-21, 1991.

\_\_\_\_\_. Processo de trabalho docente: uma análise a partir das relações de classe e de gênero. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1994. 140p (Dissertação de mestrado)

-KUENZER, Acácia. Ensino de 2 grau. O trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988. P. 40-96.

LAKATOS, Eva Maria. Et. Al. Técnicas de Pesquisa. São Paulo: Atlas, 1982. p.74-95

LIMA, Elvira Souza. Do indivíduo e do aprender: algumas considerações a partir da perspectiva socio-interacionista. *Educação em Revista*: Belo Horizonte, n.12, p.14-20, dez. 1990

\_\_\_\_\_. A escola e seu diretor: algumas reflexões. Relatório de Atividades e 1993-1996. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de educação, 1996.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter. (Org.) A escrita da história: novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: editora da Universidade estadual Paulista, 1992. p.133- 161

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. In: Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1995. p 27-47

MACHADO, Antônio Berto. Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola. *Educação em Revista*: Belo Horizonte, n.9, p.27-31, jul. 1989.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A formação de professores em tempos de mudanças: para além das Escolas Normais e da Habilitação Magistério de Nível Médio. 1997. Mimeo

NETO, J. Pereira, PIRES, Celestino. In: ENCICLOPÉDIA Luso - Brasileira Verbo. Lisboa: Editorial Verbo, p.1794-1796, 1971.

NÓVOA, Antônio. (Org.) Profissão Professor. Lisboa: Porto Editora, 1991. 191p

\_\_\_\_\_. Para uma análise das instituições escolares. In: *As Organizações escolares em análise*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992. P.13-43

\_\_\_\_\_. Vidas de Professores. Lisboa: Porto Editora, 1992. 214p

PARO, Vítor H. Administração escolar: Introdução crítica. São Paulo: Cortez: autores Associados, 1986. 175 p

\_\_\_\_\_. Por dentro da escola pública. São Paulo: Xamã, 1996. 335 p

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991. 385p

\_\_\_\_\_. O conceito de cotidianidade em Agnes HELLER e a pesquisa em educação. Perspectivas. Revista de Ciências Sociais: São Paulo, UNESP, v.16, p.119-141, 1993.

PENIN, Sônia T de S. Cotidiano e escola. A obra em construção. São Paulo, Cortez, 1989. 165p.

\_\_\_\_\_. Política educacional: o revigoramento a partir das práticas cotidianas. *Cadernos de Pesquisa*: Fundação Carlos Chagas, n.69, p.80-85, maio, 1989.

\_\_\_\_\_. Educação básica: a construção do sucesso escolar. *Em Aberto*: Brasília, ano 11, n. 53, p.3-12, jan./mar. 1992

\_\_\_\_\_. A aula: Espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas: Papyrus, 1994.

PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Nova Enciclopédia. 1993. 206p



PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Plano Bienal de Educação. Lei Municipal 6.929/95. Belo Horizonte: SMED, 1995.

RESENDE, Lúcia M. Gonçalves de. Relações de poder no cotidiano escolar. Campinas: Papyrus, 1995. 168p

REVISTA NOVA ESCOLA. O sucesso da professora que tinha horror de dar aulas, p.34-37, out./91.

ROCKWELL, Elsie & EZPELETA, Justa. Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez, 1989. 93p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. Estudo Avançados. São Paulo: USP, v.2, n.2, p.46-71, maio/ago./88.

SANTOS, Oder José. A questão da produção e da distribuição do conhecimento. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: FAE-UFMG, n.2, p. 4-7, 1985.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Experiências emergentes na rede municipal. Belo Horizonte, s.d.

\_\_\_\_\_. Escola Plural: proposta política pedagógica. Belo Horizonte, 1994.

\_\_\_\_\_. Relatório de Atividades 1993-1996. Belo Horizonte, 1996.

\_\_\_\_\_. Avaliação dos processos formadores dos educandos. Belo Horizonte, 1996. Cadernos 4

\_\_\_\_\_. Avaliação na Escola Plural: um debate em processo. Belo Horizonte, 1996. Cadernos 6

SILVA, Ceris S. Ribas da. Condições de construção de um saber pedagógico no contexto escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1995. 203 p (Dissertação de mestrado)

SOARES, Magda B. Alfabetização: em busca de um método? *Educação em Revista*.  
Belo Horizonte, n.12, p. 44-50, dez. 1990

VIGATO, Maria Teresa R. & FIALHO, Heloísa Neto. Investigação Social da vila Nossa  
Senhora de Fátima. Belo Horizonte, dez. 1979. Mimeo

VIDIGAL, Luiz. Os testemunhos orais na escola. História oral e projectos pedagógicos.  
Lisboa: Edições ASA, 1996. p.69-89

**ANEXOS**

ANEXO 1

TABELA 6  
MOVIMENTO ESCOLAR DA EMVM

1990-1994

| SE<br>RIES | ANO 1990 |    |    |    |    | ANO 1991 |    |    |    |    | ANO 1992 |    |    |    |    | ANO 1993 |     |    |     |     | ANO 1994 |     |    |     |     |
|------------|----------|----|----|----|----|----------|----|----|----|----|----------|----|----|----|----|----------|-----|----|-----|-----|----------|-----|----|-----|-----|
|            | MI       | MF | E  | A  | R  | MI       | MF | E  | A  | R  | MI       | MF | E  | A  | R  | MI       | MF  | E  | A   | R   | MI       | MF  | E  | A   | R   |
| 1ª         | 98       | 80 | 18 | 52 | 28 | 76       | 43 | 33 | 15 | 28 | 50       | 41 | 9  | 26 | 15 | 190      | 181 | 9  | 90  | 91  | 206      | 193 | 13 | 109 | 84  |
| 2ª         |          |    |    |    |    | 63       | 46 | 17 | 26 | 20 | 37       | 30 | 7  | 14 | 16 | 107      | 105 | 2  | 82  | 23  | 129      | 126 | 3  | 94  | 32  |
| 3ª         |          |    |    |    |    |          |    |    |    |    | 28       | 22 | 6  | 16 | 6  | 56       | 52  | 4  | 42  | 10  | 90       | 90  | -  | 70  | 20  |
| 4ª         |          |    |    |    |    |          |    |    |    |    |          |    |    |    |    | 25       | 24  | 1  | 15  | 9   | 64       | 53  | 11 | 42  | 11  |
| TOTAL      | 98       | 80 | 18 | 52 | 28 | 139      | 89 | 50 | 41 | 48 | 115      | 93 | 22 | 56 | 37 | 378      | 362 | 16 | 229 | 133 | 489      | 462 | 27 | 315 | 147 |

FONTE: Secretaria da EMVM

NOTA.: MI- Matricula Inicial; MF- Matricula Final; E- Evadidos; A- Aprovados; R- Reprovados

## ANEXO 2

TABELA 7

### NÚMEROS DE ALUNOS EVADIDOS POR SÉRIE E ANO

1990-1994

| ANO | EVASÃO   |          |          |          |
|-----|----------|----------|----------|----------|
|     | 1ª série | 2ª série | 3ª série | 4ª série |
| 90  | 15       | -        | -        | -        |
| 91  | 29       | 9        | -        | -        |
| 92  | 6        | 4        | -        | -        |
| 93  | 5        | 9        | 5        | 3        |
| 94  | 1        | 1        | 1        | 5        |

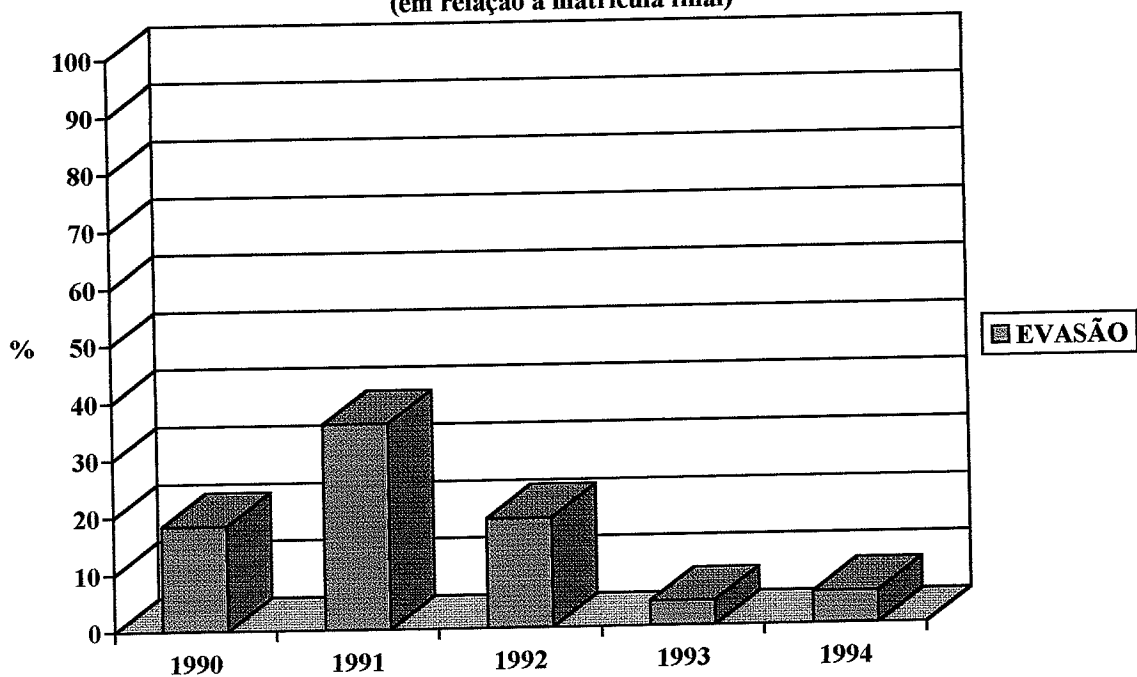
FONTE: Secretaria da EMVM

NOTA.: As transferências, em números absolutos, são em média muito baixas na escola, com exceção do ano de 1993 onde na primeira série 23 foram expedidas.

**ANEXO 3**

**GRÁFICO 4**

**TAXA ANUAL DE EVASÃO**  
1990-1994  
(em relação à matrícula final)



**FONTE:** Secretaria da EMVM/ 1995

## ANEXO 4

TABELA 8

ÍNDICE DE EVASÃO - REDE MUNICIPAL DE ENSINO BELO HORIZONTE - 1990 1993

| NÍVEL DE ENSINO | % EVASÃO<br>1990 | % EVASÃO<br>1991 | % EVASÃO<br>1992 | % EVASÃO<br>1993 |
|-----------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| 1ª / 4ª         | 1,3              | 1,8              | 1,7              | 1,6              |
| 5ª / 8ª         | 4,6              | 7,0              | 4,6              | 6,7              |
| ENSINO MÉDIO    | 6,9              | 12,0             | 12,4             | 9,8              |
| SUPLÊNCIA       | ,16,0            | 14,6             | 24,7             | 23,5             |

FONTE: SMED in apud Anexo 8 de GARCIA(1995)

## ANEXO 5

**TABELA 9**

**TAXA ANUAL DE ALUNOS APROVADOS E ALUNOS REPROVADOS  
1990-1994**

| <b>ANO</b>   | <b>MI</b>   | <b>MF</b>   | <b>A</b>   | <b>%A</b>    | <b>R</b>   | <b>%R</b>    |
|--------------|-------------|-------------|------------|--------------|------------|--------------|
| 1990         | 98          | 80          | 52         | 65           | 28         | 35           |
| 1991         | 139         | 89          | 41         | 46,06        | 48         | 53,94        |
| 1992         | 115         | 93          | 56         | 58,33        | 37         | 41,67        |
| 1993         | 376         | 364         | 229        | 62,91        | 133        | 37,09        |
| 1994         | 489         | 462         | 315        | 68,18        | 147        | 31,82        |
| <b>TOTAL</b> | <b>1217</b> | <b>1088</b> | <b>693</b> | <b>63,69</b> | <b>393</b> | <b>36,31</b> |

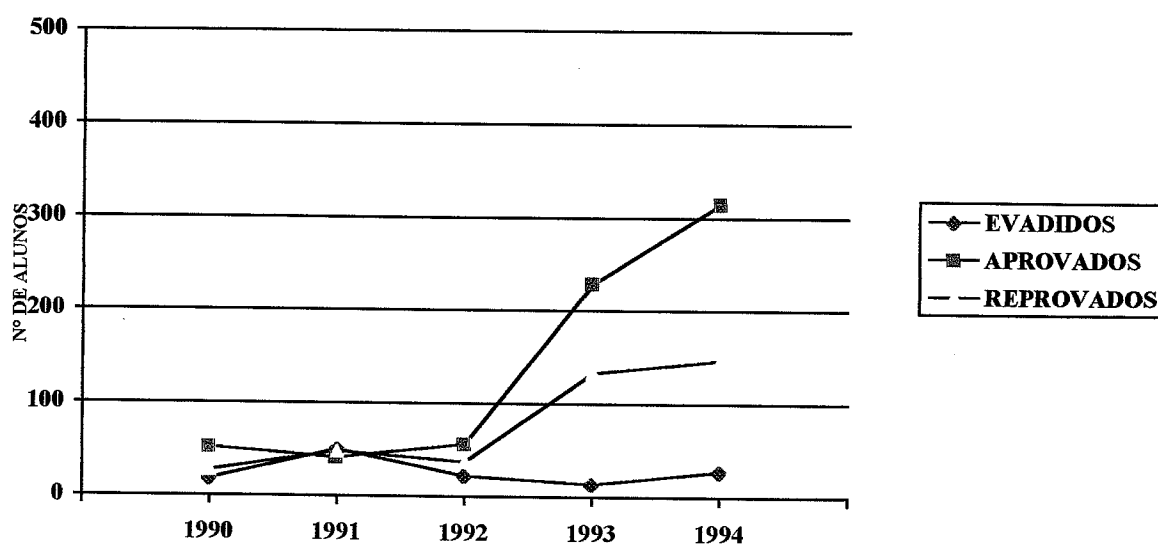
FONTE: Secretaria da EMVM/ 1995



ANEXO 6

GRÁFICO 5

DESEMPENHO ESCOLAR  
PERÍODO 1990 - 1994  
(em relação à matrícula inicial)



FONTE: Secretaria da EMVM